

Ritmos e Palavras: a Música na Aula de LE
Um Percurso de Aprendizagem Multidisciplinar

Maria Florbela Neves Simões

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada
Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol
no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

30 de setembro de 2015

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Inglês e de Espanhol no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Ana Gonçalves Matos e do Professor Doutor Alberto Madrona Fernández.

Agradecimentos

Agradeço a colaboração da Fernanda Laia, sempre disponível para me incentivar ao longo deste percurso.

Agradeço também ao Professor Doutor Alberto Madrona Fernández e à Professora Doutora Ana Gonçalves Matos pela sua orientação.

Agradeço ainda aos meus pais pelo apoio que me deram.

Resumo

Utilizar a canção na aprendizagem da Língua Estrangeira, indo para além das práticas implementadas na sala de aula, através da realização um trabalho em equipa multidisciplinar e em interação com a comunidade, constitui o desafio lançado no presente projeto.

Numa primeira parte, de cariz teórico, efetuamos uma pesquisa sobre o vasto leque de saberes e competências que se abre ao explorar a canção, apresentando os contributos da sua inclusão no conjunto de documentos a explorar na aula, com base no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* e nos programas nacionais e com especial ênfase nas vertentes da motivação e do prazer na aprendizagem, no desenvolvimento dos vários domínios, através de um percurso que parte da compreensão e termina na produção, e enquanto fonte de conhecimento sociocultural. Para além disso, encontramos os motivos que nos conduzem à opção por um trabalho de projeto, realizado com uma equipa multidisciplinar, com o objetivo de transformar os alunos em verdadeiros atores sociais.

O momento de descrição das estratégias desenvolvidas e das atividades implementadas clarifica o percurso delineado e o modo como os alunos se foram familiarizando com este tipo de metodologia em que se valoriza o saber-fazer, sendo conduzidos a uma postura ativa e empreendedora que culminou na realização de um espetáculo final.

Finalmente, regista-se o balanço deste trajeto e lançam-se as sementes para a sua continuidade.

PALAVRAS-CHAVE: Canção, Língua Estrangeira, Multidisciplinar, Motivação, Competências, Saber-fazer

Abstract

Our challenge is to use songs in language learning, beyond the usual practice developed in the classroom, and to succeed in developing a team project in interaction with the community.

In the first part, we present some theoretical research about the wide range of both knowledge and competences that we get from exploring songs, presenting the advantages of including songs in the sample of authentic documents we explore in our lessons, using the *Common European Framework of Reference* and the national language programmes as sources. We emphasize such contributions as motivation and pleasure in learning, the development of several competences, through a course starting in comprehension and ending in production, and sociocultural knowledge. Furthermore, we show the reasons behind the option for a project work, developed within a multidisciplinary team with the objective of transforming the students in real social actors.

The step of describing the strategies we developed and the activities we suggested shows the path we followed: the students became familiar with this kind of methodology, in which the know-how is valued, and they were lead to an active attitude towards their own learning. The best evidence of all this was a final show.

Finally, we make a review of this journey and we try to sow some seeds to ensure its continuity.

KEYWORDS: Song, Foreign Language, Multidisciplinary, Motivation, Competences, Know-how.

Índice

Introdução.....	1
1. A canção: perspectivas teóricas	3
1.1. Linhas orientadoras: O <i>Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas</i> e os Programas Nacionais.....	3
1.2. O prazer de ouvir e a vontade de saber: a canção como fator de motivação	7
1.3. Domínios em desenvolvimento: da compreensão à produção	10
1.4. A canção enquanto documento sociocultural	14
1.5. A canção: um dos caminhos para a autonomia do aluno	17
1.6. Porquê um trabalho de projeto num diálogo de saberes?	19
2. A Escola Básica dos 2º e 3ºCEB José Maria dos Santos.....	22
2.1. Esboço de um retrato	22
2.2. As turmas: que identidades?	24
3. De ouvinte a artista	27
3.1. O desenho do projeto	27
3.2. Aulas com canções	30
3.2.1. As propostas dos manuais.....	30
3.2.2. Para começar: um desafio	31
3.2.3. Momentos musicais no 7º ano	32
3.2.3.1. “Mi familia”	32
3.2.3.2. “A comer”	35
3.2.4. Momentos musicais no 8º ano	38
3.2.4.1. “Un buen menú”	38
3.2.4.2. “El día a día”	40
3.2.5. Intervenção no Ensino Profissional: Inglês	41
3.3. Momentos de partilha com a comunidade escolar	42
3.4. O espetáculo final: um projeto multidisciplinar	45
3.5. Pequeno legado: canções para o 3ºCEB	49
Reflexões finais	52
Bibliografia	54
Anexos.....	58
Anexo 1 - Questionário	59
Anexo 2 – Planificação de Espanhol	60
Anexo 3 – Plano de atividades	66
Anexo 4 – As propostas dos manuais	70

Ritmos e Palavras: A Música na Aula de LE
Um percurso de Aprendizagem Multidisciplinar

Anexo 5 – Panfleto do concurso “El mapa más <i>cool</i> del mundo hispanohablante”	71
Anexo 6 – Regulamento do concurso	72
Anexo 7 – Diapositivo: “Mi familia”	73
Anexo 8 – Ficha de compreensão oral: “Mío, mío”. Melody Ruiz	74
Anexo 9 – Jogo <i>¿Quién soy yo?</i>	75
Anexo 10 – Grelha de avaliação da tarefa final	77
Anexo 11 – Imagens do anúncio “Fontaneda”	79
Anexo 12 – Diapositivos “Horarios de las comidas”	80
Anexo 13 – Palavras cruzadas “Los alimentos”	81
Anexo 14 – “Sano/ No sano”	82
Anexo 15 – Ficha de compreensão audiovisual “Activa”	83
Anexo 16 – Diapositivo: Nuvem de palavras	84
Anexo 17 – Cartaz “Mediterraneamos”	85
Anexo 18 – Ficha de compreensão audiovisual “De Madrid al cielo y del cielo a tu cocina”	86
Anexo 19 – Ficha de compreensão oral “Mujer Florero”	87
Anexo 20 – Teste de compreensão oral	88
Anexo 21 – Ficha de compreensão audiovisual “Te he echado de menos”	89
Anexo 22 – Cartaz do espetáculo	90
Anexo 23 – Convite para o espetáculo	91
Anexo 24 – Programa do espetáculo.....	92
Anexo 25 – Exemplo de trabalho: ritmos hispânicos.....	94
Anexo 26 – Trabalhos realizados na disciplina de T.I.C.	95
Anexo 27 – Espetáculo final “A cantar y a bailar”	96
Anexo 28 – Questionário: “1, 2, 3,... a cantar y a bailar”	97
Anexo 29 – Canções para o 3º CEB.....	98

Introdução

De la musique avant toute chose

Verlaine

A música faz parte da vida, independentemente do tempo e do espaço: é universal. A melodia e o ritmo invadem-nos e despertam em nós emoções, tornam-nos ativos e podemos ser levados a interpretar a canção, quer na perspectiva de reação interior espontânea e instintiva, quer através de uma abordagem reflexiva e verbalizadora de entendimento, crítica ou ainda de canto, mesmo que a língua não seja partilhada. A arte tem esse poder de seduzir ou repelir, até sem ter em conta a mensagem linguística transmitida.

Estes fatores generalistas, bem como aqueles mais ligados à aprendizagem de uma língua estrangeira, nomeadamente, o contributo sociocultural da canção, a sua qualidade linguística, a existência de orientações temáticas, de fios narrativos, de perspectivas descritivas, do recurso a determinadas estruturas morfossintáticas e léxico-semânticas, ou de sugestões rítmicas e melódicas capazes de desencadear reações, são alguns dos motivos que conduzem à valorização deste tipo de documento na aula de língua estrangeira.

Por outro lado, a prevalência da canção em ambientes que transcendem a aula e abrangem todo o universo de atuação de qualquer público-alvo, constitui também um prisma positivo a considerar, sobretudo num projeto em que se pretende estender a esfera de influência da língua estrangeira para além do espaço tradicional de aprendizagem.

Assim, pretendemos valorizar os contributos da canção na aprendizagem da língua estrangeira, incluindo a sua exploração nas práticas implementadas em aula, mas também desenvolver um trabalho multidisciplinar com base neste recurso e em ritmos de dança hispânicos, estabelecendo pontes entre várias áreas disciplinares. Para além disso, intentaremos deixar um legado de referências a serem utilizadas e enriquecidas no futuro, através da criação de um banco de recursos e realizar um espetáculo (produto desta experiência) que resultará da cooperação entre diversas instituições, que tentaremos cativar, assumindo o desafio de gerir as diferentes sinergias.

Uma vez analisadas as potencialidades da canção como documento a utilizar na aula de língua estrangeira, procuramos explorá-las nas unidades lecionadas, em coerência com a metodologia global seguida, orientando os alunos para o desempenho de tarefas nos vários domínios, partilhando, com a escola, alguns produtos finais, de modo a valorizar o trabalho desenvolvido pelos alunos. Para além disso, tentamos expandir o âmbito da nossa atuação e continuar a aprendizagem através da Língua Estrangeira fora dos limites da sala de aula, envolvendo disciplinas em que tal se afirme viável, fornecendo a Língua Estrangeira uma base para o trabalho realizado em áreas como a exploração de ferramentas informáticas, a dança ou o canto.

Acreditamos que a utilização de canções na aprendizagem da Língua Estrangeira é um modo de tornar o currículo mais desafiante e de enriquecer a experiência dos alunos em termos de formação integral e de vivências.

1. A canção: perspectivas teóricas

1.1. Linhas orientadoras: O *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* e os Programas Nacionais

Ao delinear um projeto de aprendizagem de uma língua estrangeira, uma das fontes essenciais é o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR)*, o qual propõe uma abordagem orientada para a ação, perspectiva em que se enquadra o presente trabalho, uma vez que pretendemos que os alunos recorram a uma multiplicidade de competências e de estratégias para intervir na construção de um saber global de que a língua estrangeira faz parte integrante, mas em que colaboram várias áreas disciplinares, ultrapassando o espaço da sala de aula e participando na vida comunitária.

Consentaneamente, o *QECR* apresenta, deste modo, a abordagem que preconiza: “considera antes de tudo o utilizador e o aprendente de uma língua como atores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de atuação específico.” (Conselho da Europa, 2001: 29) Concordamos com esta perspectiva, na medida em que tornar o aluno um falante autónomo da língua, capaz de responder às exigências de um quotidiano de utilização da mesma, será facilitado por uma aprendizagem com práticas aproximadas do uso real, valorizando, para além disso, o desenvolvimento do pensamento crítico e da reflexividade. Defendemos, assim, uma metodologia em que “o aprendente da língua se torna plurilingue e desenvolve a sua interculturalidade” (Conselho da Europa, 2001: 73).

Ao analisar o uso da língua que os alunos poderão fazer, verificamos que, na vida social, existem muitos domínios nos quais surgem necessidades de comunicação extremamente diversas, sendo consideradas as motivações subjacentes à aprendizagem para apresentar um leque muito extenso de situações que podem requerer a utilização da língua. A música, a canção e o canto incluem-se, geralmente, nos domínios privado e educativo, embora seja possível uma certa permeabilidade entre estas esferas e, logo, possam surgir referências diretas ou indiretas à música em qualquer momento de

comunicação. Assim, temos também a necessidade de incluir a música, por exemplo, nos temas de comunicação, tal como preconizado pelo *QECR* (Conselho da Europa, 2001: 83,84).

No que diz respeito às tarefas comunicativas, o *QECR* apresenta vários parâmetros a considerar, salientando-se a referência ao canto nos usos estéticos da língua (Conselho da Europa, 2001: 88), com explicitação de uma tipologia de canções, em que se prevê uma multiplicidade de documentos a explorar. Para além disso, entre as atividades e estratégias comunicativas incluem-se, na produção oral, situações que implicam cantar (Conselho da Europa, 2001: 91). Na audição, encontramos também “ouvir os meios de comunicação (rádio, TV, gravações, cinema)” e “ouvir ao vivo como membro de um auditório (teatro, reuniões públicas, conferências, espetáculos, etc.)” (Conselho da Europa, 2001: 102). Em termos de tipologia textual, as canções são apresentadas, na lista referente à oralidade, enquanto um dos tipos de texto de passível exploração na aula de língua estrangeira.

No capítulo das competências do utilizador/aprendente, consideramos que a comunicação depende do conhecimento do mundo que os intervenientes no processo comunicativo têm, sendo um dos seus aspetos, o conhecimento sociocultural: “...os aspetos distintivos característicos de uma determinada sociedade europeia e da sua cultura podem estar relacionados, por exemplo, com (...) os valores, as crenças e as atitudes em relação a fatores como (...) artes (música, artes visuais, literatura, teatro, música e canções populares)” (Conselho da Europa, 2001: 148,149). Podemos, assim, considerar a diversidade de dados que, como qualquer documento autêntico, também a música e as canções podem veicular para enriquecer o processo de desenvolvimento do conhecimento da sociedade e da cultura dos falantes da língua-alvo.

Acrescentam-se a este conhecimento capacidades e competências que norteiam o comportamento e que passam por atitudes e desempenhos no quotidiano, nos quais se inclui a ocupação de tempos livres, sendo do conhecimento geral que a música usufrui, entre os jovens, de grande popularidade, tanto numa perspetiva de receção como de produção. É, assim, natural que um dos elementos utilizados na publicidade como estratégia de sedução seja a música ou determinado intérprete famoso, o que explorámos na unidade do 7º ano sobre a alimentação.

Destacamos ainda as capacidades interculturais que os utilizadores de uma língua desenvolvem e o seu papel no estabelecimento de relações e mediação de conflitos. Entendemos que, neste âmbito, a música tem um papel fundamental, uma vez que é

frequentemente um dado partilhado por diferentes povos e culturas e é extremamente acessível a todos os tipos de público. Reconhecemos facilmente determinadas canções partilhadas por comunidades muito vastas de falantes de várias línguas que as cantam em celebrações comuns como o Natal, o que pode constituir um elo de ligação entre povos e pode ser utilizado na mediação de conflitos, o que estimulámos nos alunos através das atividades dinamizadas nesta época, e, contrastivamente, identificamos como particular de uma identidade cultural mais restrita determinado estilo musical que constitui um valor universalmente reconhecido, o que tornámos evidente ao abordar o *flamenco* em comparação com outro género que constitui um traço de identidade português: o fado.

No momento atual, cada vez mais, assistimos a uma abertura de perspetivas, quer em termos de vida estudantil, com uma procura de enriquecimento de currículo além-fronteiras, quer em termos de vida ativa, aproveitando oportunidades de trabalho a nível internacional, o que implica que se valorize a aquisição de competências em várias línguas. No capítulo sobre diversificação linguística e currículo, o *QECR* (Conselho da Europa, 2001: 231) define a competência plurilingue e pluricultural como sendo “a capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interação cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de ator social, possui proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência de várias culturas.” Nesta definição, e salientando o conceito de “ator social”, entendemos que a música faz parte do conjunto de saberes e experiências que caracterizam o utilizador pleno de uma língua. Logo, uma das questões a ponderar, na problemática sobre a conceção do currículo, é a inclusão de canções, numa perspetiva lúdica de familiarização com a língua estrangeira e, ao longo dos ciclos de aprendizagem, como parte integrante das fontes de conhecimento e como estímulo para o desenvolvimento de determinadas competências.

O programa nacional de Espanhol (PNE) para o 3º ciclo do Ensino Básico (CEB) (iniciação) data de 1997, logo, não tem ainda em consideração as orientações do *QECR*, embora se encaminhe já para as orientações metodológicas apontadas por este documento. Assim, na introdução do PNE são dadas instruções claras no sentido de vincular os professores a uma opção por “práticas pedagógicas centradas na resolução de problemas” contemplando aquilo que são consideradas “inovações: valorizar os processos, contemplar a negociação e processos e produtos, conduzir à construção de aprendizagens significativas tanto no domínio dos conhecimentos, como das atitudes, valores e competências” (PNE 3ºCEB iniciação: 5).

Em sintonia com esta perspectiva pretendemos desenvolver um projeto em que os alunos estejam intrinsecamente envolvidos, assumam vários papéis, intervenham nas diversas fases, contribuam para ultrapassar as dificuldades encontradas e tenham oportunidade para apresentar os seus pontos de vista, de modo a viabilizar a produção final, que deverão entender como sua. Intentamos fomentar práticas pedagógicas de exploração da canção na sala de aula, mas, para além disso, a nível mais pessoal desenvolver capacidades de apreciação e de gosto pela experiência musical, tal como o âmbito da fruição e da vivência coletiva.

Entre as finalidades do programa inclui-se “fomentar uma dinâmica intelectual que não se confine à escola nem ao tempo presente, facultando processos de aprender a aprender e criando condições que despertem o gosto por uma atualização permanente de conhecimentos.” (PNE 3ºCEB iniciação: 7) Através do nosso projeto, pretendemos, precisamente, conseguir dar um passo nesse sentido, uma vez que o processo delineado ultrapassa os limites do espaço escolar e pretende lançar sementes para uma prática de continuidade que acompanhe os alunos, se possível, ao longo da vida.

Ao analisar os objetivos gerais do programa, recolhemos diversos elementos que se adequam aos contributos que a canção pode dar para a aprendizagem, nomeadamente a aquisição de competências em termos de compreensão e produção, o conhecimento da diversidade linguística de Espanha e o enriquecimento resultante do confronto de culturas. Salientamos ainda que encaramos a realização do espetáculo que constituirá o produto final do projeto como um modo de desenvolver, tal como previsto no mesmo programa, a capacidade de iniciativa, o poder de decisão, o sentido de responsabilidade, a autonomia, atitudes de tolerância e de cooperação que consideramos essenciais para a assunção plena da cidadania ativa e responsável (1997: 9).

O recurso à canção justifica-se plenamente, de acordo com o programa, uma vez que se prevê a exposição dos alunos à língua de uma forma variada e ampla, defendendo a autenticidade das fontes e a utilização de uma tipologia textual muito diversificada, na qual se prevê a poesia, mas não explicitamente a canção, o que não nos parece significativo, uma vez que, por um lado, são facultados apenas exemplos em listas deixadas em aberto e, por outro, a canção possui uma letra que é, frequentemente, um texto poético. Destacamos ainda a indicação de metodologias de trabalho em que estão incluídos o trabalho por tarefas e o trabalho de projeto, através dos quais se pretende conseguir uma dinâmica em que os alunos têm o papel central e estão comprometidos com a sua aprendizagem.

Concluimos que os documentos de referência para as línguas, níveis e ciclos de aprendizagem em que realizamos o presente trabalho, apontam para uma definição abrangente da língua que inclui a vertente linguística, comunicativa e sociocultural, indissociáveis da realidade do uso quotidiano, a valorização das componentes do empenho e envolvimento pessoal dos alunos na construção do seu percurso de aprendizagem e necessária motivação para o levar a cabo com sucesso, encarando-o como um processo em permanente desenvolvimento e evolução, para o qual é necessário criar autonomia e consciência de valores, possibilitando um desempenho de cidadãos ativos e responsáveis.

1.2. O prazer de ouvir e a vontade de saber: a canção como fator de motivação

Consideramos que um dos motores do sucesso na aprendizagem é a relação positiva que com ela se estabelece quando há motivação, ou seja, uma vontade impulsionadora do aluno. Pensamos também ser inquestionável que aprende melhor quem o faz com prazer.

Diversos autores defendem que a motivação facilita a aprendizagem, nomeadamente Krashen (1987), com base em Gardner e Lambert (1972), quando apresenta a sua quinta hipótese sobre aquisição de uma segunda língua: “Certainly, higher motivation predicts better second language acquisition.” (Krashen, 1987: 39). Também Cohen e Manion (1989: 98) destacam a importância da motivação como conceito a ter em mente em todos os contextos de ensino e de aprendizagem.

Ao abordar a questão do papel da afetividade e das emoções na aprendizagem, Arnold (1999: 257) apresenta o que pode considerar-se uma “defesa” das mesmas e inclui a motivação no leque de fatores positivos: “al estimular diferentes factores emocionales positivos como la autoestima, la empatía o la motivación, se facilita extraordinariamente el proceso de aprendizaje de idiomas.”

Neste mesmo sentido, na comparação entre o processo de aquisição da Língua Materna e da Língua Estrangeira efetuada por Baralo (2004: 31), a motivação é incluída como fator que contribui decisivamente para a apropriação do conhecimento e para a sua preservação. Não podemos deixar de concordar com a autora, quando afirma que se não

houver uma verdadeira motivação, esse conhecimento não perdurará, problema que existe no processo de aquisição da Língua Estrangeira, contrariamente ao que se verifica na aquisição da Língua Materna, na medida em que no primeiro existe uma distância social e psicológica entre o aluno e a comunidade de falantes nativos.

Seguimos o pensamento de Ur (1996: 274) ao definir o aluno motivado como aquele que quer investir esforço nas atividades de aprendizagem e no seu progresso, o que, indubitavelmente, constitui um elemento determinante na, às vezes, árdua tarefa de aprender. Pretendemos aproveitar essa vontade e estimulá-la, quando existente, ou despertá-la, através de um recurso com potencialidades para alcançar o sucesso nessa missão.

Concordamos também com Martínez quando afirma que as canções são “fuentes inagotables de energía y de inspiración” (2006: 1). Assim, sendo amplamente reconhecido o gosto pela música, especialmente entre os adolescentes, esta pode constituir um forte incentivo à aprendizagem e conseguir estimular essa vontade essencial ao êxito deste processo. Logo, a sua utilização num contexto de aprendizagem, em que se pretenda trabalhar com um público motivado e, assim, mais propenso a explorar todas as suas capacidades, será um contributo para estimular o prazer em aprender, tal como defendido por Maley, no seu prólogo à obra de Murphey (1992: 3) enquanto uma das grandes vantagens deste recurso: “It is highly motivating, especially for children, adolescents, and young adult learners. Popular music in its many forms constitutes a powerful subculture with its own mythology, its own rituals, and its own priesthood. As such it is part of students’ lives in a way that so much else we use is not. If we can tap into it, we release unsuspected positive energy.”

A partilha de uma linguagem e de uma cultura pelos alunos possibilita ao professor alcançar um universo social e íntimo ao qual, de outro modo, poderia ficar alheio, favorecendo, em geral, a ultrapassagem de um eventual bloqueio identitário, ou de outros ainda, permeabilizando mais o aluno em relação ao ensino e, simultaneamente, facilitando a aprendizagem. Neste sentido, o professor não deve descurar a exploração da canção na aula e “aprovechar su potencial emocional para conectar directamente con los sentimientos de nuestros alumnos” (Martínez, 2002: 4).

Embora a motivação possa e deva estar presente na multiplicidade de atividades e tarefas seleccionadas para a aprendizagem de uma língua estrangeira, não deve ser esquecido um dos objetivos para a utilização de canções apresentados por Ur (1984: 65): a componente lúdica. Recorrer à canção para criar momentos de puro divertimento na

aula é uma das formas mais autênticas de proceder relativamente a este tipo de documentos.

Também Underwood (1989: 4), ao apresentar o leque de situações e de objetivos de audição, com base em Galvin (1985), prevê o prazer, como uma das razões principais para escutar e uma das que também os alunos terão para o fazer, considerando que estas situações autênticas, que normalmente ocorrem fora do contexto de sala de aula, podem ser transferidas para a situação de aprendizagem, salientando que é recorrente os alunos gostarem de conhecer a letra e até de cantar.

Tentando fazer um balanço a partir das várias perspetivas apresentadas, persistimos na aposta na canção como documento capaz de motivar os alunos e no argumento de que a motivação é fundamental para conseguir um melhor aproveitamento, para além dos outros contributos que a canção pode proporcionar: “Aprender una canción siempre es motivador y rentable. Las canciones pueden introducir, completar una entrada sociocultural, al mismo tiempo que refuerzan estructuras y ayudan a la adquisición de léxico” (Fernández, 2009: 197).

Pretendemos, acima de tudo, tornar os alunos capazes de fazer face aos desafios da comunicação em língua estrangeira, ultrapassando os fatores de inibição, que podem ter origens muito diversas, entre as quais se contam a falta de estímulos capazes de desencadear a vontade de o fazer, notando-se que o envolvimento no ato comunicativo é muito maior e capaz de ultrapassar quaisquer barreiras quando os alunos se sentem pessoalmente implicados.

Utilizar canciones en clase de ELE es incentivar en nuestros alumnos la capacidad de escuchar y de hablar. Es motivar sus ganas de contar lo que han oído y expresar sus sentimientos sobre ello. Disponer en las aulas de un estímulo afectivo como son las canciones es, en definitiva, un acicate para la comunicación (Martínez, 2002: 5).

Constituindo um tipo de documento, a canção apresenta uma grande diversidade, o que permite realizar um trabalho que se adequa ao universo, também ele plural, de alunos que pretendemos incluir no processo de aprendizagem, sendo assim conveniente ir ao encontro das características individuais dos alunos, através de um critério de seleção abrangente e capaz de incluir sensibilidades e perceções da realidade extremamente variáveis.

Assim, temos de concordar com as orientações de Murphey (1992: 14) quando aconselha a utilização da escolha musical e de canções dos alunos, tanto quanto possível,

apresentando como argumentos, entre outros, a valorização do material selecionado, a assunção de responsabilidade e o envolvimento pessoal, em suma, a atribuição de um papel central ao aluno e a transformação do papel do professor, que se torna um recurso complementar. Por outro lado, como demonstram Chapetón e Palacios (2014), é relevante considerar as preferências dos alunos em termos de género musical, uma vez que este fator influencia o modo como reagem às propostas de trabalho e os resultados obtidos. Neste sentido, desenvolvemos atividades práticas em que os alunos puderam trabalhar com canções que estavam entre as suas preferidas e reconheciam como êxitos do momento, bem como com um género que lhes agrada particularmente: o *rap*. Para além disso, selecionaram, eles próprios, canções, tanto para cantarem no espetáculo final, como para serem exploradas nas aulas de Língua Estrangeira do 3º ciclo do Ensino Básico.

1.3. Domínios em desenvolvimento: da compreensão à produção

Ao planear um percurso de aprendizagem pretendemos orientar os alunos para conseguirem realizar uma multiplicidade de tarefas, integrando as várias competências, até atingirem um estágio em que podem, de um modo autónomo, continuar a sua aprendizagem. Estamos conscientes de que concebemos sequências sempre inacabadas, uma vez que encaramos a língua com essa mutabilidade permanente que a torna um conhecimento nunca totalmente adquirido e que oferece sempre mais possibilidades de uso em novas situações e perante realidades até um dado momento desconhecidas ou nas quais a comunicação ainda não tinha tido lugar. Essa é também a opinião de Woodward quando afirma: “accept that language is a mixture of things (part instinct, motor skill, system, cultural artefact, music, part vehicle for content and part content itself), that it changes all the time and thus that we need to teach and learn it in a variety of ways” (2001: 2). Acresce referir que este nos parece ser o maior desafio que a aprendizagem coloca: a inesgotável vastidão do que se aprende e a diversidade metodológica que tentamos explorar em cada situação e, sempre que possível, com cada aluno.

Na planificação prevemos, por norma, a exploração de documentos autênticos, nos quais se inclui a canção, por vezes apresentada sob a forma de *videoclip*. Logo, torna-se fulcral ponderar sobre os critérios de seleção dos documentos autênticos que

consideramos e sobre as vantagens e desvantagens que poderão estar associadas à sua utilização. Neste caso concreto centrar-nos-emos sobre a canção, que constitui o fulcro do projeto que pretendemos desenvolver. Assim, ao escolher uma canção para a aula de LE, deveremos ter em conta os seguintes critérios: o nível de língua de alunos, a sua faixa etária e características individuais e de grupo, por exemplo, os seus interesses, a pertinência do documento relativamente à prossecução dos objetivos linguísticos e socioculturais e à tarefa visada (Martínez, 2012:4).

Em termos de critérios que nos conduzam a optar pela canção ou pelo *videoclip* ou ainda a considerá-los em complementaridade, sublinhamos a existência de elementos no *videoclip* de passível exploração na aula, iluminando áreas da canção, acrescentando detalhes interpretativos ou orientando os alunos através de uma narrativa, como se verifica, por exemplo no *videoclip* da canção “Te he echado de menos” de Pablo Alborán, explorado com a turma de 8º ano. Por outro lado, a sedução dos alunos pela imagem em movimento constitui também um fator a não descurar.

Entre os benefícios de utilização de canções na aprendizagem da língua estrangeira, Martínez (2002: 5) apresenta a prática da compreensão oral, com base nas canções, como capaz de conseguir avanços muito significativos em termos de correção da expressão oral, não limitando as suas potencialidades ao domínio da oralidade, mas antes sublinhando o seu papel também enquanto propiciadoras de atividades de desenvolvimento da escrita, facilitando ainda o acesso à dimensão literária e a integração de competências.

Para além disso, ao enumerar as vantagens de escutar canções na aula de língua estrangeira, é impossível não considerar o contributo que poderão ter, em termos de conhecimento da língua, uma vez que estes textos são, por um lado, documentos autênticos e, por outro, podem possuir qualidades estéticas a não descurar, para além de uma estrutura rítmica repetitiva que favorece a aprendizagem sem perda de motivação, como salienta Maley (Murphey, 1992: 3). Este autor sublinha as características da música ao favorecer a retenção na memória, devido aos estímulos emocionais e estéticos e aos ritmos que permanecem na mente, bem como a motivação conseguida, sobretudo junto do público mais jovem. No mesmo sentido, encontramos também em Larraz (2002) uma exploração da diversidade de propostas didáticas que é possível desenvolver na aula de Língua Estrangeira através da canção, considerando-a um material didático a valorizar para fomentar aprendizagens.

No presente projeto, importa-nos tornar profícua esta ambivalência: prazer e aprendizagem, o que acreditamos ter conseguido, por exemplo, quando, tendo explorado um anúncio publicitário e desenvolvido um trabalho sobre léxico e expressões de frequência, o recurso à figura de Shakira e à canção “La la la”, do campeonato mundial de futebol, levou os alunos a saírem da sala de aula a trautear a canção. Citamos, ainda, outro momento de sucesso a este nível: aquando da exploração da canção “Noche de Paz” interpretada pelo grupo Oreja de Van Gogh, os alunos imitaram, espontânea e instintivamente, os gestos dos membros do grupo ao visionarem o *videoclip*, marcando o ritmo e demonstrando, deste modo, o seu envolvimento emotivo e físico na receção da música.

No entanto, deveremos também ter em conta possíveis desvantagens da utilização das canções, nomeadamente o contraste existente entre as situações de audição no nosso quotidiano e as da sala de aula: no primeiro caso, existe, muito frequentemente, uma escolha pessoal que lhes subjaz e uma intenção de obter prazer; no segundo contexto, a audição surge, sobretudo, com objetivos de aprendizagem de conteúdos específicos. Assim, é conveniente prevenir que o excesso de trabalho escolar com este tipo de recurso pode contribuir para um prejuízo das suas vantagens. Por esse motivo, acentuamos a necessidade de propor atividades em que se utilizem canções, tão só, para algo que ocorre muito simplesmente no nosso quotidiano: a fruição (Murphey, 1992: 9-10).

Acreditamos ainda que a disseminação de canções no nosso dia-a-dia contribui também para uma atitude mais displicente face à sua audição, tornando-as parte de ambientes, sem que lhes seja concedida uma particular atenção, o que não coincide com os objetivos das situações de aprendizagem, através das quais pretendemos conduzir os alunos à descoberta dos vários componentes da canção.

Efetuada este balanço, inclinamo-nos para encontrar na canção um tipo de documento capaz de constituir a base de múltiplos roteiros de aprendizagem, nos quais, tende, no entanto, a verificar-se uma orientação similar: da criação de expectativas e formulação de hipóteses, partimos para as várias etapas de compreensão oral, visando uma tarefa final de produção oral ou escrita. Concebemos estes percursos orientados para objetivos definidos e faseados de modo a conseguirmos uma aproximação progressiva da concretização da tarefa final, em que os alunos produzem algo, e para a qual contribuem os vários momentos e vertentes do trabalho efetuado, tendo em conta o nível de aprendizagem em que se situam os alunos, tal como estabelecido pelo *QECR*. Para determinar o grau de exequibilidade das propostas efetuadas, orientamo-nos também pelo

QECR, pois neste documento são apresentadas diversas tabelas correspondentes a situações de compreensão oral, por exemplo, compreensão do oral geral e audição de meios de comunicação áudio e gravações, nas quais encontramos os descritores para os diferentes níveis de aprendizagem, o mesmo acontecendo nos restantes domínios.

Salientamos que uma atividade de receção só é pertinente se houver um envolvimento ativo por parte do recetor (Underwood, 1989: 2), o que pode ser estimulado e verificado através das atividades realizadas. Também Martínez (2009) sublinha que a compreensão oral é um processo ativo no qual se constrói significado.

É consensual, entre os vários autores referidos, a tendência para considerar que o trabalho de compreensão oral de documentos, como a canção, deve ser realizado através do seguinte faseamento: atividades prévias à audição para ativar conhecimentos sobre o tema e estratégias de compreensão oral, seguidas de atividades realizadas durante a audição, para fomentar a audição ativa, seletiva ou global, e atividades posteriores, que permitem aprofundar aspetos relevantes (Martínez, 2012: 5). Estas etapas correspondem às diferentes intenções que o utilizador poderá ter para estar a ouvir e que são exemplificadas no *QECR*, nomeadamente, para compreender informação essencial ou mais específica, aceder aos pormenores ou, ainda, ao que está implícito (2001: 102).

Relativamente ao primeiro momento, de preparação para a audição, Underwood (1989) sublinha a importância desta etapa como base para atingir o sucesso e adquirir confiança, apresentando algumas sugestões de atividades, entre as quais encontramos a contextualização por parte do professor, a exploração de imagens sobre o tópico para ativação de conteúdos lexicais ou a criação de expectativas e formulação de hipóteses.

Quanto ao segundo momento, já em contacto com o documento, começamos por verificar as hipóteses anteriormente formuladas, estabelecendo a ligação entre aquilo que é escutado e as expectativas dos alunos, construindo, progressivamente o conhecimento, tão detalhado quanto possível ou tão-só aquele que seja pertinente, de acordo com os objetivos previamente estabelecidos. A tipologia de atividades para esta fase inclui, por norma, a escolha múltipla, o verdadeiro/falso, a ordenação de imagens ou enunciados, o preenchimento de quadros com informação dada, a legendagem, o preenchimento de espaços ou a identificação de erros. Salientamos ainda que não descuramos a possibilidade de propor atividades em que haja uma certa permeabilidade de domínios, até mesmo porque a canção abre caminho à exploração, tanto do documento áudio ou audiovisual como do próprio documento escrito que constitui a letra, para além de possibilitar ainda o recurso a textos e imagens complementares. Por exemplo, ao explorar

“La Mujer Florero” interpretada pelo duo Ella Baila Sola, utilizámos imagens ilustrativas do conceito de “mujer florero” para conduzir os alunos a uma reflexão sobre o mesmo, estimulámos a compreensão da letra e finalizámos com um trabalho sobre o dia internacional da mulher, sensibilizando os alunos para esta temática.

Na fase de pós-audição pretendemos, frequentemente, desenvolver o trabalho realizado sobre uma situação ou assunto e transferir as aprendizagens realizadas para outro contexto. (Underwood, 1989: 78, 79) Surgem aqui atividades de produção, destacando-se, pela sua produtividade, as de resolução de problemas, de tomada de decisões e de simulação de situações, dando-se primazia, pela continuidade de investimento na oralidade, à produção oral, por vezes, alicerçada em notas ou num guião escrito, dado o nível elementar da maioria alunos.

Pretendemos que, no final das sequências de aprendizagem, os alunos sejam capazes de desempenhar um papel ativo em situações de comunicação e que estejam conscientes disso, para que, gradualmente, se vão afirmando como falantes de uma língua. Tal como Martínez (2006:2) acreditamos que a canção é um estímulo comunicativo capaz de desencadear situações de uso real da língua.

1.4. A canção enquanto documento sociocultural

Concebemos aprender uma língua com uma finalidade muito mais abrangente do que apenas o código linguístico e que inclui a realidade sociocultural.

Comunicarse consiste en algo más que en intercambiar informaciones mediante frases construidas gramaticalmente. Como en una sinfonía interpretada por una gran orquesta, en las conversaciones se suceden y simultanean multitud de mensajes de diferente naturaleza expresiva, que transmiten diferentes tipos de valores (Raga *et al.*, 2009: 7).

Entendemos esta multiplicidade de mensagens ancoradas em traços identitários individuais e coletivos, enquadrados numa perspetiva ampla que se estende, não só a um campo erudito mas, sobretudo, ao próprio quotidiano de uso da língua pelos seus falantes, o que implica necessariamente a realização de uma viagem de conhecimento a um património comum, numa perspetiva sincrónica e diacrónica, que permite que a comunicação seja efetiva: “Por consiguiente, dado que la lengua y la cultura van unidas,

podemos decir que es imposible “dominar” una lengua sin “dominar” la cultura, el mundo que va unido a ella” (Oliveras, 2000: 11).

Importa aqui apresentar o nosso entendimento do conceito de cultura, em concordância com Estévez e Fernández (2006: 10-12) que o definem de modo lato, incluindo, não só a amostra de dados que poderão integrar qualquer enciclopédia: a música, a história e o folclore, entre outros, sendo considerados apenas a ponta do iceberg, mas integrando também as normas de interação social e rotinas que fazem parte da consciência coletiva, tais como as formas de saudação e de trato nas diversas situações. Este leque extremamente abrangente inclui a música, a canção e a dança e as vivências e hábitos a elas ligados, bem como os diversos dados que se lhes associam e que podemos extrair dos ritmos, das letras, da própria interpretação da canção e de produtos como os *videoclips*, ou ainda as múltiplas situações de comunicação que podem desencadear.

O acesso aos dados que ultrapassam o âmbito dos conteúdos léxico-semânticos e morfossintáticos poderá ser conseguido através do recurso e exploração de documentos autênticos. A indiscutível autenticidade da música (García e Coronado, 1990: 227) e da canção e a sua integração na cultura dos povos, tornam-nas documentos a incluir, necessariamente, na aula de língua estrangeira e, há já algum tempo, que os professores o fazem, optando, mais frequentemente pela canção associada aos conteúdos em estudo:

As long as people have learnt languages, songs have played an important role in the learning process, not only in the classroom but in the world outsider. Music is such a fundamental manifestation of culture and of the human need to communicate that it is inextricably associated with language (Cranmer, 1992: 1).

Importa entender a música de um modo vasto, integrando-a nas vivências quotidianas, de modo a estender a sua influência a um espaço mais amplo do que a sala de aula, de acordo com a perspetiva metodológica que visa transformar os alunos em atores sociais. Daí a nossa aposta em ampliar a nossa esfera de atuação para além do espaço da sala de aula, propondo aos alunos atividades associadas à Língua Estrangeira para além destes limites mais formais, por exemplo, o *workshop* de dança e a organização do espetáculo.

Por outro lado, vivemos numa sociedade em que as diversas culturas partilham cada vez mais os espaços e se encontram no mesmo universo restrito, por vezes, no mundo virtual, o que constitui uma vertente a explorar numa proposta metodológica integradora da realidade. A escola, tal como refere Besalú (2000), é um espaço de encontro e de construção de cultura que deverá valorizar a diversidade e, logo, favorecer o

conhecimento mútuo dos que nela interagem. Assim, a música poderá ser um excelente meio para estimular a comunicação entre diferentes culturas, uma vez que é, indubitavelmente, uma das formas de expressão mais partilhadas, integrando-se também, pertinentemente, em projetos valorizadores da multiculturalidade e da interculturalidade: “Para el trabajo intercultural, especialmente en el ámbito de las culturas con diferencias muy marcadas, la música, los cuentos infantiles y los juegos son herramientas excelentes para resaltar las afinidades entre las culturas” (Estévez e Fernández, 2006: 26).

As disciplinas de Língua Estrangeira constituem um espaço privilegiado para promover os valores de tolerância e respeito pelo outro associados à educação multicultural, tal como definida por Pereira (2004), pelo facto de constituírem uma porta aberta a diferentes culturas, unidas por uma língua comum, bem como, entre outros fatores, pelo tipo de recursos utilizados, destacando-se aqui a música como forma de expressão capaz de constituir um motor para fomentar a existência de um clima favorável e valorizador da diversidade, uma vez que está associada a situações positivas de encontro, convivência, celebração e festa.

A integração de referências à comunidade que partilha a língua e a cultura estrangeira e aos seus traços de identidade constitui um estímulo para a valorização da diferença. Consideramos a música e a dança e as personalidades associadas a estas manifestações artísticas como capazes de apagar eventuais resistências ao reconhecimento do contributo que a heterogeneidade pode ter para o enriquecimento da nossa visão do mundo e para a construção da nossa própria identidade: “A nadie se le escapa que en la era de la globalización, la música es el “tam-tam” que une a las generaciones más allá de sus lenguas y nacionalidades” (Martínez, 2002: 6).

Pretendemos utilizar este poder da música e colocá-lo ao serviço da aprendizagem global que intentamos concorrer para edificar, sensibilizando os alunos para determinados valores de cidadania ativa e proporcionando-lhes oportunidades para o debate de ideias, sem esquecer o desenvolvimento competências transversais, nomeadamente de socialização e os valores de tolerância e respeito pelo outro, através da dança, o que concretizámos através das atividades práticas realizadas em colaboração com os bailarinos convidados para dinamizar os *workshops* e em colaboração com o professor da disciplina de Educação Física.

Estamos conscientes de que, nos nossos dias, é de extrema relevância contribuir para fortalecer valores e atitudes de tolerância e respeito mútuo e assumimos a perspetiva de que a aprendizagem de línguas estrangeiras é um fator de inclusão, especialmente

devido à importância que hoje atribuímos à componente intercultural, tal como salientado por Huth (2000: 105). Assim, em concordância também com Corbett (2003), pretendemos que a aula de língua estrangeira seja um espaço privilegiado para desenvolver competências de observação, explicação e mediação, permitindo aos alunos encarar as diferentes culturas de uma perspetiva informada, apreciando criticamente semelhanças e diferenças entre si próprio e o outro. Contribuímos para fomentar esse diálogo entre culturas, por um lado, atuando ao nível do estímulo da atenção a estes elementos, da sensibilização para os traços de identidade individual e coletiva e propondo situações em que os alunos foram levados a refletir sobre os seus próprios hábitos e modos de proceder, comparando-os com os da cultura-alvo. Neste sentido, recorreremos frequentemente à exploração destes conteúdos através das canções, nomeadamente aquando da abordagem das temáticas referentes aos hábitos alimentares, à distribuição de tarefas domésticas ou ainda através da comparação de ritmos característicos da cultura portuguesa e da cultura estrangeira, associados a situações de convívio social. Sublinhamos que estes procedimentos foram particularmente pertinentes por trabalharmos com alunos que, na sua maioria, se encontravam num nível inicial, nos quais importa desenvolver, desde os primeiros contatos com a língua e com a cultura estrangeira, este tipo de atitude reflexiva e crítica.

Tal como apontado por Chapetón e Palacios (2014), concluímos que a sala de aula deve ser um espaço em que os alunos tenham a oportunidade de partilhar experiências, de valorizar a sua identidade e a dos outros, respeitando-se mutuamente e reconhecendo o papel que podem desempenhar na transformação da sociedade.

1.5. A canção: um dos caminhos para a autonomia do aluno

Um dos objetivos dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira é que o aluno prolongue o processo de aprendizagem para além do contato direto com as orientações do professor e atinja um estágio em que possa continuar a aprender com plena autonomia, de acordo com as propostas do *QECR* e com os níveis comuns de referência (Conselho da Europa, 2001:48,49).

As características da língua, que a tornam dependente e indissociável do uso, determinam que o processo de aquisição não acabe nunca e esteja numa atualização e numa revitalização constantes, dadas as alterações introduzidas a cada momento pela essencial adaptação a novas realidades e necessidade de as referir, pela atribuição de distintas qualidades, para elencar apenas dois exemplos neste processo inesgotável de situações de alteração da língua. Este processo envolve a assunção de um papel por parte do professor que o torna, não apenas uma fonte de conhecimento de que o aluno depende, mas algo mais: “El papel del profesor pasa a ser el de suscitador, motivador, sugeridor, frente al de dirigente de toda la acción y de enciclopedia de todo el saber.” (Fernández, 2009: 21).

Assim, colocam-se ao professor desafios diferentes, nomeadamente o de divulgar recursos facilitadores da aprendizagem, bem como as formas de acesso aos mesmos e, para além disso, pistas para os tornar capazes de atuar como fontes de aprendizagem, sendo de salientar que, por vezes, os próprios alunos participam, desde níveis iniciais, no processo de seleção destes documentos, o que se coaduna com a abordagem por tarefas:

...en este enfoque, es central la preocupación de que el mismo aprendiz sea el promotor por excelencia de su propio proceso de aprendizaje y tenga la iniciativa en la toma de decisiones sobre lo que quiere hacer y sobre el modo de responder mejor a sus necesidades y motivaciones (Fernández, 2009: 29).

O aluno deverá atingir um estágio de relação com a língua estrangeira que lhe permita, de maneira independente gerir a sua aprendizagem e tornar-se ele próprio o seu coordenador, libertando-se do professor e socorrendo-se dos meios necessários para continuar a desenvolver as suas competências. Este percurso será desenvolvido de acordo com as necessidades que vai encontrando no seu percurso, tendo, no entanto, de estar consciente de que é necessário revitalizar constantemente este processo, o que só será possível pelo contato com a língua e cultura estrangeiras. Uma das formas encontradas para viabilizar esta perspetiva é, precisamente, o estímulo do hábito de ouvir e até cantar canções em Língua Estrangeira que conseguimos, por exemplo, ao lançar o desafio de serem os próprios alunos a selecionar canções, favorecendo, assim, o encontro das mais adequadas às suas preferências, o que, verificámos, contribuiu para que fizessem algumas descobertas que passaram a fazer parte do seu património pessoal.

1.6. Porquê um trabalho de projeto num diálogo de saberes?

Desenvolver um projeto com os alunos justifica-se, sobretudo, por um lado, pela autenticidade do trabalho realizado em termos de *input* linguístico, de tarefa e, por outro lado, pela responsabilização e envolvimento intrínseco dos alunos, tanto em termos individuais como em termos de grupo, tornando-os mais autónomos, através da necessidade de tomar decisões (Fried-Booth, 1986).

Numa abordagem por tarefas e projetos os alunos são orientados, através de um percurso, em que existem múltiplas etapas, funções distintas e um recurso a diferentes saberes e competências, verificando-se, no entanto, que, frequentemente, na escola, as várias disciplinas seguem caminhos que poucas vezes se cruzam, devido a fatores, entre os quais se contam, o sistema de organização vigente e as dificuldades de gestão de um projeto, por exemplo, em termos de tempo. Contudo, na vida de todos os dias e, mais especificamente, na vida profissional, há a necessidade de cooperar, de partilhar, de trabalhar em equipa para concretizar projetos, sendo a língua de comunicação um dos elementos-chave nos mesmos.

Assim, sempre que possível, defendemos a opção na escola por um trabalho em equipa com diversas disciplinas que possam contribuir com as suas competências para a realização de projetos conjuntos, através dos quais os alunos percebam a relevância dos vários contributos e a necessidade de recorrer aos conteúdos abordados em aula: “El realizar tareas *significativas* en la nueva lengua relacionadas con su mundo real es una de las formas más eficaces de desarrollar la motivación sin la cual no existe aprendizaje” (Fernández, 2009: 18).

A realização deste tipo de trabalho, no qual os alunos percebam os contributos que cada um pode dar, a coesão do grupo de professores e, eventualmente, de outros intervenientes no projeto, só poderá ser vantajosa para os alunos: O currículo deve permitir abordagens interdisciplinares e multidisciplinares na sua elaboração e implementação, contribuindo para os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos (Pereira, 2004: 45).

No trabalho de projeto, os papéis desempenhados pelo (s) professor (es) e pelos alunos mudam significativamente se tivermos por referência uma abordagem mais tradicional, uma vez que os alunos se tornam mais ativos na construção do saber que lhes permite desempenhar as tarefas necessárias a tornar o projeto uma realidade:

When incorporating project work into content-dominated classrooms, instructors distance themselves from teacher dominated instruction and move toward creating a student dominated community of enquiry involving authentic communication, cooperative learning, collaboration and problem solving (Stoller, 2002: 107).

Nesta perspetiva, transcende-se o foco nos conhecimentos e amplia-se o círculo, incluindo competências transversais, passíveis de serem desenvolvidas em várias áreas disciplinares e que os alunos necessitam no seu quotidiano. Para além disso, a participação ativa na construção de um projeto, promove a autoestima, através da consciencialização de que são capazes de fazer algo que, sendo seu, mais facilmente valorizam e querem preservar.

Operacionalizando as teorias, neste projeto pretendemos conciliar a escola e esta prática de exploração de canções na sala de aula com o espaço mais vasto da comunidade. Tencionamos realizar um produto final integrador de contributos de diversas áreas disciplinares e também de outros elementos da comunidade educativa, levando os alunos a realizar o leque de tarefas que permitirão tornar o produto final uma realidade. Este processo implica a assunção de muitos papéis diferentes e a transformação dos alunos em verdadeiros atores sociais, realizando um espetáculo final de música e dança.

O trabalho realizado ao longo do ano espelha a inclusão dos seguintes itens no conjunto daqueles que contribuem para a criação de um momento produtivo de aprendizagem de uma língua estrangeira:

- “do things in class that would be worth doing and learn things that are worth learning for their own sake outside the language classroom
- become more capable of taking the initiative, making decisions and judging what is good and useful
- start useful habits which will continue after we have left each other” (Woodward, 2001 : 2).

Na aula de Língua Estrangeira são delineadas estratégias de exploração destes documentos que, muito frequentemente, não dependem de uma escolha pessoal do ouvinte, mas sim de opções que se prendem com os conteúdos em estudo. Neste projeto,

pretendemos explorar uma vertente de trabalho em termos de aprendizagem da língua estrangeira, preparando sequências didáticas de que as canções e os seus intérpretes bem como os *videoclips* fazem parte integrante e, para além disso, proporcionar aos alunos a oportunidade de efetuarem as suas próprias escolhas, de acordo com as suas preferências musicais.

2. A Escola Básica dos 2º e 3ºCEB José Maria dos Santos

2.1. Esboço de um retrato

“ Nas Asas do Sonho”
Pelo sonho é que vamos conquistar
As vitórias da amizade entre nós
Porque somos uma escola pra vencer
E unidos nunca estaremos sós...

Hino da Escola

A Escola Básica dos 2º e 3º ciclos do ensino básico José Maria dos Santos está situada na freguesia de Pinhal Novo, concelho de Palmela, e faz parte do Agrupamento de Escolas José Maria dos Santos que inclui vários estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e de ensino básico. O concelho de Palmela tem conhecido uma dinâmica de desenvolvimento e crescimento populacional, especialmente na freguesia de Pinhal Novo, o que é uma consequência, entre outros fatores, da melhoria das acessibilidades. A freguesia de Pinhal Novo faz parte da região de Lisboa e Vale do Tejo, integrando a Área Metropolitana de Lisboa.

O patrono do Agrupamento e da própria escola demonstra o enraizamento da instituição escolar na história da localidade. José Maria dos Santos, “um dos maiores lavradores do seu tempo” (PEE, 2014: 5) foi uma das figuras que mais contribuiu para o crescimento de Pinhal Novo e para o seu carácter rural, ainda que a face urbana ganhe contornos, cada vez mais definidos.

No que diz respeito aos recursos físicos relevantes para a leção e para realizar este projeto, apesar de não ser uma escola requalificada, a EB 2/3 José Maria dos Santos dispõe de equipamento informático em todas as salas de aula (computador e quadro interativo com ligação à Internet, com equipamento de som, em boas condições de funcionamento). Os átrios dos blocos são frequentemente utilizados para expor os trabalhos dos alunos. Porém, não possui um auditório para realização de espetáculos e

utiliza o pavilhão desportivo da autarquia, o qual não garante qualidade de som para um evento musical nem possui equipamento para tal. A escola dispõe ainda de uma biblioteca e de uma sala de estudo equipada com computadores com ligação à Internet que é possível utilizar para trabalhar com os alunos em horário extracurricular.

O corpo docente da escola é constituído por um quadro, bastante estável, de 101 professores, para 937 alunos, sendo 701 do 2º ciclo e 206 do 3º ciclo, sublinhando-se que esta é a única escola a assegurar o 2º ciclo na localidade e que o 3º ciclo é partilhado com a Escola Secundária com 3ºCEB de Pinhal Novo, com um número superior de alunos.

O projeto educativo do agrupamento intitula-se “A Caminho do Sucesso”, o que desde logo indica uma meta a atingir. O diagnóstico efetuado demonstra que os principais problemas da escola se situam ao nível do insucesso escolar e da indisciplina pelo que os projetos existentes pretendem constituir uma resposta a estas dificuldades. Destacamos os projetos de flexibilização curricular e diferenciação pedagógica, tais como, Percursos Curriculares Alternativos (P.C.A.), Unidades de Ensino Estruturado (U.E.E.), Currículos Específicos Individuais (C.E.I.) e ainda os projetos favorecedores da formação pessoal e da integração social, tais como o NACEPI e “A Formação Não é Só O Saber”. Para além disso, a escola tem implementado projetos e participado em iniciativas de dinamização da vida comunitária, de que é exemplo o projeto Fantasiarte, em parceria com a Câmara Municipal de Palmela, envolvendo todas as escolas do concelho numa dinâmica de educação pela arte e, no campo desportivo, o Desporto Escolar. Para a concretização das atividades destes projetos são importantes as parcerias estabelecidas com diversos organismos da comunidade, as quais contribuem, simultaneamente, para a interação entre a escola e o meio.

No entanto, verificámos que, relativamente à dinâmica implementada nas Línguas Estrangeiras, se nota uma exclusividade de iniciativas do Inglês, a qual é visível na própria página de internet da escola e no espaço escolar. Quando indagámos sobre esta situação fomos informados de que tal se deve sobretudo ao facto de a professora bibliotecária ser professora da disciplina, pelo que esta preponderância advém, em muito, da atividade desenvolvida ao nível da biblioteca. Ainda assim, julgamos que o nosso projeto contribui para transformar esta realidade, dando visibilidade ao Espanhol na escola e na comunidade em geral.

2.2. As turmas: que identidades?

As turmas do 3º ciclo do Ensino Básico com que realizámos este projeto são uma turma do 7º ano e outra do 8º ano, as quais têm a disciplina de Espanhol Língua Estrangeira II, a disciplina de Educação Musical, e a disciplina de Introdução às Tecnologias de Informação e Comunicação. Estas últimas fazem parte integrante do currículo, dispondo, contudo, de uma carga horária semanal de apenas 45 minutos semanais.

A turma de 7º ano é constituída por 23 alunos com idades compreendidas entre os 12 e os 14 anos, dos quais 14 são raparigas e 9 são rapazes. Estes alunos são oriundos das várias escolas básicas de 1º ciclo do agrupamento, ou seja, residem na vila de Pinhal Novo ou em pequenas localidades da freguesia, no meio rural, deslocando-se diariamente em transporte próprio ou nos transportes escolares para a escola, o que neste segundo caso dificulta a participação em atividades que decorram fora do horário letivo.

A fim de melhor conhecer o nosso público, no início do ano letivo realizámos atividades de diagnóstico que nos permitiram traçar com mais segurança o retrato dos alunos, considerando os objetivos da disciplina e tendo sempre presente a especificidade do projeto a desenvolver. Na iniciação à Língua Estrangeira, utilizámos as atividades de diagnóstico, constantes do manual utilizado (Mochila 7), intituladas “El español y tú”, versando a relação do aluno com o Espanhol e alguns estereótipos associados à cultura hispânica. Uma vez que nesta proposta apenas um elemento, as sevilhanas, está relacionado com a música e a dança, solicitámos aos alunos a resposta a duas questões sobre os seus hábitos e preferências musicais (anexo 1), indo ao encontro dos nossos objetivos mais específicos, mas integrando este apontamento na situação mais global de auscultação sobre as vivências relativas à língua e à cultura estrangeiras.

Chegámos à conclusão de que 87% dos alunos ouvem música nos seus tempos livres, mas apenas 8,7 % inclui uma canção espanhola entre as suas preferências, sendo-lhes impossível elaborar uma lista de canções preferidas do mundo hispânico. As suas referências situam-se quase exclusivamente na anglofonia. Em termos de competências transversais recolhemos alguns dados relativos às atividades propostas, à participação dos alunos nas mesmas e às oportunidades dadas para interação. Verificámos que são

propostas sobretudo atividades de compreensão oral e escrita e produção escrita, sempre realizadas individualmente. É solicitada, com frequência, uma participação oral na aula, respondendo a questões colocadas pelo professor e para resolução de atividades de aplicação de conteúdos morfo-sintáticos e léxico-semânticos. Nestas situações de intervenção oral na aula, os alunos demonstram interesse e empenho, notando-se apenas casos muito pontuais que apenas participam quando solicitados. Estes alunos apresentam um comportamento adequado, embora, por vezes, conversem entre si.

A turma do 8º ano é constituída por 21 alunos, dos quais 10 são raparigas e 11 são rapazes, com idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos. Estes alunos frequentaram a escola no ano letivo transato e faziam parte da mesma turma, estando no seu segundo ano de aprendizagem de Espanhol. Em termos de residência verificam-se também alguns casos de alunos que não moram nas localidades circundantes de Pinhal Novo.

À semelhança da turma do 7º ano, também aqui sentimos necessidade de traçar o perfil do nosso público. Neste caso, o diagnóstico consistiu na realização do teste proposto pelo manual *Mochila 8*: “Recordar lo que aprendimos”, o qual incide sobre a compreensão e produção escritas e aplicação de conteúdos morfo-sintáticos e léxico-semânticos. A produção final, sobre atividades do quotidiano, conduziu à elaboração de uma lista das canções mais escutadas, verificando-se que um número muito reduzido de alunos (apenas 2) introduziu uma canção em Espanhol na sua lista. Quanto à oralidade, foi proposto um diálogo sobre hábitos em tempo de férias e no retorno à escola, sendo de destacar que quase todos os alunos ouvem música nos seus tempos livres.

Este diagnóstico permitiu esboçar um perfil da turma ao nível das várias competências e fazer algumas adaptações em termos de planificação, no sentido de reforçar áreas mais lacunares e de estimular algumas práticas na aula, com especial destaque para a oralidade, uma vez que se notou a existência de uma maioria de alunos que resistem à intervenção oral, recusando-se a participar, e os restantes apresentam um discurso com pausas muito frequentes, silêncios prolongados, palavras isoladas e dificuldade em formular questões simples sobre rotinas e preferências.

Esta turma apresenta um comportamento mais irreverente em aula do que a do 7º ano, existindo muitas conversas paralelas e alguns pequenos conflitos entre os alunos. Apesar de não chegarem a prejudicar determinantemente o normal funcionamento das aulas, contribuem para uma participação espontânea mais limitada e para uma certa inibição por parte de alguns alunos que tendem a ser dominados pelo carácter mais expansivo de outros. Verifica-se, assim, uma grande heterogeneidade na turma e uma

reação pouco entusiástica às propostas apresentadas, sobretudo pelo facto de os alunos não quererem expor-se por receio de suscitarem comentários jocosos e depreciativos dos outros.

Para concluir, consideramos pertinente referir que, apesar de este nosso projeto ser implementado maioritariamente nas turmas de Espanhol já referidas, trata-se de uma estratégia delineada para as línguas estrangeiras, em geral. Assim, a fim de dar visibilidade a esta possível e sempre desejável transversalidade, conforme preconizado pelo *QEER*, quando remete para o plurilinguismo numa Europa multicultural, alargamos, pontualmente, o nosso trabalho a uma turma de Inglês da Escola Secundária com 3º CEB de Pinhal Novo, tendo colaborado com o professor da disciplina na preparação de atividades em aula e na organização de um espetáculo musical. A turma de Inglês é constituída por 10 alunos, 4 rapazes e 6 raparigas do 12º ano do Curso Profissional de Artes do Espetáculo - Interpretação, os quais apresentam motivações muito diversificadas, na área do cinema, do teatro e da música e um perfil extremamente heterogéneo, tanto em termos de comportamento e empenho nas aulas, como de competências e expectativas, o que exige uma grande flexibilidade e disponibilidade por parte do corpo docente. O trabalho realizado em conjunto permitiu a partilha de experiências e a valorização das competências dos alunos, contribuindo para os tornar mais confiantes nas suas capacidades. Por outro lado, tratando-se de uma turma especialmente vocacionada para as artes de palco, foi relativamente fácil envolvê-los neste tipo de projeto que foi ao encontro das suas necessidades, nomeadamente em termos de preparação para o momento que marca o final do curso: a prova de aptidão profissional.

3. De ouvinte a artista

3.1. O desenho do projeto

Na Língua Estrangeira é realizada uma planificação anual (anexo 2), com base nos programas e no manual adotado, a qual funciona como uma orientação muito geral para o trabalho a desenvolver, apresentando um perfil de competências a atingir e um leque de conteúdos a ser gerido, no planeamento a médio e curto prazo, de modo a adequá-los aos alunos e a respeitar, tanto quanto possível, diferenças individuais e ritmos de aprendizagem, a partir, não só do diagnóstico inicialmente efetuado, mas também da observação do trabalho realizado, tanto em termos de ritmos, como no que se refere aos resultados obtidos nas etapas intermédias.

No nível de planificação a longo prazo são geralmente utilizadas propostas dos manuais escolares, sem atender às especificidades do público-alvo, uma vez que se destina a todos os alunos daquele ano de escolaridade do estabelecimento de ensino. No entanto, é a médio e a curto prazo que se fazem as opções concretas em termos de sequências de aprendizagem, nas quais incluímos determinados documentos, nomeadamente as canções, e delineámos as estratégias capazes de conseguir, do modo que consideramos mais adequado às especificidades do nosso público-alvo, viabilizar as aprendizagens e o desenvolvimento de competências para que os alunos atinjam o fim pretendido, por exemplo, realizando com sucesso a tarefa final.

Neste caso concreto, o diagnóstico inicial constituiu uma base que permitiu, através do conhecimento do nosso público e das suas necessidades, em estreita ligação com a disciplina de Língua Estrangeira, estabelecer as linhas orientadoras para desenhar o projeto. Chegámos à conclusão de que poderia constituir uma experiência profícua e capaz de promover a união de alunos, professores e famílias em torno de um momento de partilha de aprendizagens, a realização de um espetáculo musical. Este seria o culminar de um conjunto de atividades relacionadas com a canção, expressão escolhida devido, não só ao seu valor na cultura estrangeira, mas também enquanto forma de entretenimento e de socialização. Para além disso, a possibilidade de rentabilização de esforços em termos de interdisciplinaridade, uma vez que em várias disciplinas é viável abordar a

canção indo ao encontro das respetivas propostas programáticas, constituiu também um dos fatores favoráveis na nossa ponderação.

Nesta primeira fase de tomada de decisões, foi igualmente relevante o facto de a disciplina de Educação Musical ser oferecida pela escola no 3º ciclo do Ensino Básico, o que não acontece na maioria das escolas. Nesta disciplina, os alunos efetuam, entre outras experiências, trabalhos de apropriação de canções. Por outro lado, a disciplina de Educação Física desenvolve atividades de dança, selecionando habitualmente ritmos hispânicos para práticas de aprendizagem de passos e coreografias. Finalmente, na disciplina de T.I.C. são realizados trabalhos de exploração e criação de produtos na área da informática que podem incidir sobre qualquer assunto. A disciplina de Língua Estrangeira constituiu o motor de toda esta intervenção conjunta, tanto no que diz respeito às práticas desenvolvidas na atividade letiva, com um recurso frequente à exploração de canções e de todo um leque de documentos em que estão presentes referências a personalidades do mundo da música e a ritmos de dança, mas também no que se refere a um âmbito não-letivo, estimulando o envolvimento dos alunos na organização e dinamização de atividades. Salientamos ainda a feliz coincidência de o professor de Ciências Naturais destas turmas ser bailarino nos seus tempos livres, desenvolvendo atividade na escola de danças de salão “Dance2You”, sediada no Montijo. Este professor disponibilizou-se, de imediato, para colaborar no projeto com o seu par, uma ex-aluna do Curso Profissional de Animação Sociocultural da Escola Secundária c/3ºCEB de Pinhal Novo.

Reunidos estes contributos na escola e pretendendo-se uma interação do projeto na vida cultural da comunidade e um intercâmbio de experiências entre associações locais e outros organismos, estabelecemos contatos nesse sentido. O facto de ser professora na Escola Secundária c/3º CEB de Pinhal Novo há 26 anos, bem como o desenvolvimento de atividade docente nos últimos 9 anos, nos cursos profissionais do ensino secundário, na componente de formação técnica, ligada às artes de palco, em virtude da minha atividade teatral, constituíram situações privilegiadas para estabelecer a comunicação entre ambas as escolas e viabilizar a realização de um projeto conjunto.

A seleção dos outros contributos externos à escola resultou da auscultação dos próprios alunos e da pesquisa conjunta sobre atividades desenvolvidas na comunidade com alguma relação com as expressões artísticas escolhidas e com a língua e cultura estrangeiras. Deste modo, pedimos a colaboração dos grupos de Ballet e de Dança de Adultos da Caixa de Pandora, com a professora Sabrina Staudinger Silvestre, do já

referido Dance2You, representado pelo par Carlos Lopes e Joana Mendes. Estabelecida a ponte com um universo mais jovem e com outro de adultos, importava estender o convite a um núcleo intermédio da população: adolescentes com idades superiores às dos alunos da Escola José Maria dos Santos. Assim, foi lançado o repto à Escola Secundária c/3ºCEB de Pinhal Novo, através de um professor de Inglês e da disciplina de Voz com alunos do Curso Profissional de Artes e Espetáculos.

Em termos de recursos físicos e materiais, verificou-se, desde logo, que a escola não dispunha de um espaço adequado ao espetáculo final, pelo que solicitámos a colaboração da Câmara Municipal de Palmela, em termos de cedência do Auditório Municipal de Pinhal Novo e respetivos recursos técnicos e humanos.

Para viabilizar estes laços, informalmente estabelecidos, tornou-se necessário proceder a várias formalidades, a começar pela assunção do projeto pela própria escola e a sua integração no plano anual de atividades. Assim, apresentámos um plano de atividades (anexo 3) a desenvolver no projeto, que mereceu o parecer positivo do Conselho Pedagógico e do Conselho Geral da escola e que propusemos à entidade parceira: a Câmara Municipal de Palmela.

Na disciplina de Inglês foi imediata a identificação das potencialidades de realizar um trabalho idêntico com uma turma do 12º ano do Curso Profissional de Artes do Espetáculo da Escola Secundária c/3º CEB de Pinhal Novo dada a existência de várias circunstâncias favoráveis. O resultado final foi um espetáculo apresentado na Associação de Reformados Pensionistas e Idosos de Pinhal Novo para toda a comunidade, em colaboração com a Associação Juvenil COI. Nesta iniciativa, colaboraram os professores de Inglês e da componente de formação técnica do curso profissional porque, por um lado, os programas das respetivas disciplinas proporcionaram o estabelecimento de pontes entre as áreas e temáticas exploradas e, por outro, dada a existência de uma grande empatia entre todos os envolvidos, resultante das características da turma e do facto de os professores trabalharem em conjunto há já muitos anos. Pretendemos, sobretudo, criar uma oportunidade para os alunos apresentarem ao público um produto do seu trabalho na área da expressão musical, recorrendo a canções, da sua preferência, trabalhadas na disciplina de Inglês.

3.2. Aulas com canções

3.2.1. As propostas dos manuais

Os alunos de Língua Estrangeira II, no ensino básico, têm o seu primeiro contato formal com a língua em contexto escolar no 7º ano. Trata-se, assim, de uma fase de iniciação em que importa, por um lado, aproveitar a motivação existente e fazê-la crescer e, em simultâneo, construir uma base sólida de saberes e competências para um ciclo de aprendizagem que poderá terminar no 9º ano se os alunos não optarem pela segunda língua estrangeira no ensino secundário, situação que corresponde à tendência maioritária. Por isso, é de suma relevância analisar o manual adotado uma vez que constitui, por razões evidentes, nomeadamente porque todos os alunos o possuem, o recurso mais utilizado.

No caso da disciplina de Espanhol, os manuais adotados na escola para o 7º ano e 8º ano – *Mochila 7* e *Mochila 8* (certificados pela Associação Portuguesa de Professores de Espanhol Língua Estrangeira) – apresentam percursos de aprendizagem que estão em concordância com as orientações programáticas e são formados por várias unidades centradas numa temática específica, terminando sempre com uma tarefa final, na qual os alunos devem recorrer à multiplicidade de conteúdos que foram trabalhados. Estas unidades estão divididas em aulas, com subtemas, constituindo a primeira (“*Para empezar*”) uma introdução focando, geralmente, algum vocabulário relevante, através da exploração de imagens e a última, por norma, é dedicada a uma questão sociocultural. No final de cada unidade é proposto um balanço (“*¿Qué he aprendido en esta unidad?*”), em que os alunos são levados a refletir sobre o que aprenderam e que utilizam, frequentemente, como orientação para o estudo de preparação para os momentos de avaliação sumativa. Neste balanço, tal como, coerentemente, tanto no índice como nas planificações facultadas no livro do professor, é possível verificar que, a partir da temática e da tarefa final, são contempladas as áreas da comunicação, da gramática, do vocabulário, da pronúncia, da ortografia e da cultura e sociocultura.

Relativamente às sugestões efetuadas de abordagem de canções, notamos que o manual de 7º ano as inclui em quase todas as unidades, como recursos complementares,

acompanhadas de uma ficha de exploração audiovisual, enquanto o manual do 8º ano apresenta apenas uma proposta pontual de exploração de duas canções (anexo 4). Considerámos estas escolhas adequadas, coerentes com as sequências apresentadas e incidindo sobre cantores e canções, com os respetivos *videoclips*, capazes de estimular o interesse dos alunos e de proporcionar momentos de aprendizagem particularmente enriquecedores. As atividades presentes nas fichas são igualmente pertinentes, sendo tratados os vários conteúdos abordados na unidade, devidamente hierarquizadas e conducentes a uma tarefa final, também em consonância com o restante trabalho a realizar na unidade. No entanto, não constituem nunca o documento orientador de uma aula, sendo sempre entendidas como complementares, acessíveis apenas ao professor, a quem caberá a decisão de optar pela sua utilização.

Neste projeto pretende-se enveredar por uma estratégia em que a canção poderá ter um papel fulcral nas sequências de aprendizagem delineadas, aproveitando-se também os dados contidos nos *videoclips* quando tal for considerando profícuo.

Na turma de Inglês do Ensino Profissional não é utilizado um manual, dada a especificidade desta via de estudos, ficando a cargo do professor fazer uma seleção de documentos, de acordo com as orientações programáticas.

3.2.2. Para começar: um desafio

Como já referimos anteriormente, lembramos que dedicámos os primeiros momentos de aprendizagem a um diagnóstico que versou, essencialmente, sobre a identificação das motivações que conduziram os alunos à opção pelo Espanhol e dos elementos de língua e de cultura que eram capazes de reconhecer como pertencendo ao mundo hispânico, em que se incluíram as personalidades do mundo da canção, associadas a esse espaço geográfico amplo. Trabalhámos esta questão, desde logo, com uma perspetiva de valorização do estímulo de hábitos de pesquisa e da aprendizagem por tarefas, através do lançamento de um concurso de conceção de um mapa do mundo hispânico. Nesta produção, os alunos poderiam utilizar conhecimentos e criatividade, ao nível dos recursos e da forma de apresentação do respetivo mapa, o qual poderia ser complementado com dados socioculturais relativos aos diversos países. Esta ideia foi inspirada em Martínez (2006: 8) que faz uma proposta pedagógica de conhecimento de

um país através da sua música, recorrendo a artistas “na moda” divulgados através dos *media*.

Intitulámos o concurso “*El mapa más cool del mundo hispanohablante*” e elaborámos um panfleto para o divulgar junto da comunidade escolar, que foi afixado e disponibilizado na biblioteca da escola (anexo5). Para além disso, concebemos um regulamento para estabelecer as regras de participação e conceção (anexo 6).

Nesta atividade, a motivação surge pelo cariz de concurso de que se revestiu a iniciativa e também associada ao valor da aprendizagem de uma língua partilhada por um vasto número de países. Por outro lado ainda, a popularidade de determinados nomes com que os alunos estão familiarizados e a sua identificação com um espaço muito mais abrangente do que a Espanha, poderia constituir um fator suplementar de incentivo e estímulo. Utilizámos as produções dos alunos, expostas na sala de aula, para indicar as nacionalidades de alguns nomes do mundo da canção e a origem de alguns ritmos de dança a que aludimos ao longo do ano letivo.

3.2.3. Momentos musicais no 7º ano

3.2.3.1. “Mi familia”

O manual de Espanhol do 7º ano apresenta duas unidades iniciais que dotam os alunos de algumas noções essenciais para poderem proceder à sua apresentação e utilizarem na rotina de sala de aula e, seguidamente, propõe uma unidade, intitulada “Mi familia y yo”, que lhes permite incluir, neste pequeno círculo de apresentação, a sua família. Esta terceira unidade sugere, como tarefa final, fazer a descrição oral de uma pessoa da sua família ou da família de uma personalidade famosa. Consideramos que se trata de um tema essencial para os alunos começarem a exprimir-se sobre a sua identidade, uma vez que não podemos esquecer que a família é o primeiro grupo que o indivíduo conhece e que contribui para a sua formação e educação. Por outro lado, a família é um núcleo social muito importante na cultura estrangeira e na cultura portuguesa.

Por esta razão, iniciámos a leção no 7º ano com esta unidade, incluindo também a exploração de uma canção: “Mío, mío” de Melody Ruiz, a qual seleccionámos tendo em conta vários fatores, nomeadamente a coerência temática em relação à unidade.

A cantora fala sobre a sua família e sobre a sua necessidade de afirmar a sua identidade. Assim, considerámos relevante a exploração de conteúdos lexicais, oferecendo ainda a oportunidade de estimular uma reflexão, embora de um nível elementar, sobre a problemática da identidade. Os alunos aderiram à imagem da cantora, devido à sua juventude e leveza, à simplicidade da letra e ao ritmo.

O ponto de partida constituiu a exploração de um diapositivo com fotos de elementos da nossa própria família (anexo 7), com o objetivo de criar um clima de empatia com o grupo. Fundamentamos esta opção com a tese defendida por Arnold, segundo a qual as dimensões afetiva e cognitiva do ensino devem andar de mãos dadas para que o processo de aprendizagem se construa sobre alicerces sólidos e o estímulo dos fatores emocionais positivos, de que é exemplo a empatia, facilite este processo (Arnold, 2000: 256 – 257). Assim, decidimos partilhar alguma informação pessoal, que os alunos têm, normalmente, curiosidade em conhecer num primeiro contato com um professor, começando por fazer aquilo que, mais tarde, na unidade, lhes solicitaremos. Conduzimos os alunos a identificar os membros da família, associando o número de cada foto a graus de parentesco, de modo a utilizarem, de forma indutiva e contextualizada, algum léxico específico desta unidade.

.Depois desta atividade de pré-audição, propusemos a compreensão oral da canção, que foi realizada através de atividades de escolha múltipla, organização de léxico de acordo com a letra e identificação de informação específica, terminando com uma atividade de pós-audição: uma questão pessoal a que os alunos deveriam responder brevemente, utilizando o léxico anteriormente trabalhado: membros da família e descrição física (anexo 8).

Desenvolvemos uma sequência de fornecimento de mais *input* e exploração dos conteúdos morfossintáticos, recorrendo a textos e imagens do manual, bem como de documentos complementares, conduzindo à tarefa final da unidade que se encontra em concordância com o desenvolvimento temático da canção: a descrição oral de uma pessoa da sua família ou de uma família famosa. Concretizámos esta tarefa com recurso ao elemento lúdico, com o objetivo de a tornar mais estimulante e motivadora. Desta forma, levámos a cabo, num momento prévio de preparação, um jogo de adivinha, que os alunos poderiam conhecer por fazer parte do leque de jogos com que os mais novos se entretêm em momentos de lazer: “¿Quién soy yo?”, mas, aqui, centrado em imagens das famílias dos alunos, levadas por eles para a aula, ou de famílias famosas (estratégia encontrada para atenuar situações de inibição ou de recusa a expor a sua privacidade). Neste caso

concreto, foram propostas imagens da família real espanhola e de famílias de cantores e de desportistas célebres, tais como a própria Melody Ruiz, Shakira, Cristiano Ronaldo, Rafael Nadal e “Violetta” (anexo 9). Nesta tarefa intermédia, os alunos tiveram oportunidade de formular e responder a perguntas do tipo “sim/não” até descobrirem a identidade de cada personagem. A metodologia utilizada foi a seguinte: um voluntário com uma fita na cabeça em que estava colocada uma foto formulava perguntas sobre a sua identidade, podendo recorrer a graus de parentesco e à aparência física das personagens e os restantes alunos respondiam “sim” ou “não” orientando, assim, o colega até este adivinhar de quem se tratava. Depois deste jogo, os alunos estavam já preparados para, de uma maneira mais autónoma, realizarem uma das tarefas propostas pelo manual, e que consistiu num trabalho de pares: uma espécie de ditado desenhado, em que um dos alunos descreveu oralmente um membro da sua própria família ou de uma família famosa e outro aluno desenhou o retrato, seguindo a descrição do colega. Depois, o primeiro aluno analisou o desenho do seu colega e sugeriu correções. Seguidamente, trocaram de papéis para que cada um tivesse oportunidade de fazer a descrição oral.

Para avaliar a tarefa final, munimo-nos de uma grelha (anexo 10) elaborada com base em duas referências: o guião de avaliação da oralidade disponibilizado pelo IAVE para as provas de avaliação do 12º ano¹ e o guia do exame DELE A1², mas com simplificações, decorrentes, sobretudo, do facto de estarmos ainda num momento inicial de um primeiro ano de aprendizagem da língua estrangeira, com os alunos ainda a familiarizarem-se com todo o processo e de ser a primeira vez em que todos realizavam este tipo de atividade, expondo-se perante os colegas e uma “nova” professora. Assim, foram propostas apenas apreciações qualitativas sobre quatro aspetos: correção e âmbito, fluência e pronúncia, tendo-se verificado que o balanço final resultou numa prevalência de resultados com Muito Bom e Bom, transponíveis para os níveis de classificação de 4 e 5.

¹ Disponível em <http://iave.pt/np4/151.html>

² Disponível em http://diplomas.cervantes.es/informacion/guias/materiales/A1/guia_examen_dele_a1.pdf

3.2.3.2. “A comer”

A unidade “A comer”, lecionada no 2º período, constituiu uma etapa de transição para a abordagem de conteúdos socioculturais relativos a hábitos do quotidiano, em que procurámos consciencializar os alunos da importância da opção por hábitos de vida saudáveis, o que, cremos, se torna particularmente relevante, nos nossos dias, em que vivemos num ritmo de vida acelerado, havendo uma tendência acentuada para descurar a necessidade de fazer uma alimentação equilibrada. Para dar cumprimento a este objetivo, sugerimos tarefas que incidiram sobre a interação oral (simulação de um diálogo num restaurante) e produção escrita (elaboração de um menu saudável).

Procurámos também introduzir uma vertente de motivação dos alunos e de valorização de conteúdos socioculturais, através da exploração de documentos autênticos em que a canção ou o seu intérprete não eram o fulcro do documento, mas constituíam um fundo ou um complemento capaz de lhe conferir um maior interesse. Assim, selecionámos uma publicidade às bolachas *Fontaneda*, cujo fundo musical é uma canção interpretada por Gloria Estefan: “Conga”; uma publicidade ao iogurte *Activia* com Shakira e a canção “La la la” do Campeonato Mundial de Futebol realizado no Brasil em 2014, um dos vídeos mais partilhados nas redes sociais, e ainda um vídeo em que Pablo Alborán canta um pedido de comida, numa entrevista para o “Espacio de música” do *El Corte Inglés*.

Estes documentos audiovisuais foram utilizados para motivar os alunos. As características que contribuíram para essa motivação foram a popularidade, brevidade, clareza da mensagem e diversidade de elementos visuais e sonoros. As vantagens encontradas na utilização destes documentos coincidem com as assinaladas neste tipo de documentos por Cruz e Ojeda (2003). Tanto a “Conga” de Gloria Estefan como a canção de Shakira apresentam muita energia, vitalidade e boa disposição e são capazes de nos acompanhar ao longo do dia, tanto em termos de reprodução vocálica como em termos de expressão corporal, o que coincide exatamente com o que pretendemos neste projeto.

Numa primeira fase propusemos a exploração das imagens da publicidade às bolachas *Fontaneda* (anexo 11) com objetivo de formular hipóteses sobre o que as pessoas estão a fazer, a hora do dia, a refeição e o estado de espírito das pessoas. A

correção foi feita oralmente, estimulando-se uma troca de informação sobre a hora do pequeno-almoço e o modo como as pessoas se sentem nesse momento do dia. Esta atividade permitiu uma identificação da música, da sua intérprete e a uma breve caracterização deste ritmo, diretamente associado ao estado de espírito já identificado, e a um esclarecimento de que a “conga” pode ser um instrumento musical ou um estilo musical cubano. Este ritmo está relacionado com situações de brincadeira na rua e foi popularizado por Gloria Estefan, uma cantora de origem cubana radicada nos E.U.A. Ilustrámos esta informação com algumas imagens que a consulta da Internet no momento proporcionou.

Depois, realizámos atividades que conduziram a um enriquecimento lexical sobre as refeições e as horas a que as tomamos, através da comparação dos hábitos portugueses e espanhóis, com base nas sugestões dos alunos e em informação apresentada em diapositivos (anexo 12). Para concluir, aproveitámos as sugestões do manual e propusemos uma atividade de correspondência de imagens e léxico seguida de um jogo de memória. O trabalho de casa consistiu na resolução de palavras cruzadas, incluídas nas atividades interativas do manual disponibilizadas ao professor (anexo 13), valorizando a componente lúdica, o que consideramos adequado a este tipo de público, especialmente quando se trata de trabalho suplementar.

Começámos a segunda aula com a correção desta atividade no seu formato interativo, valendo-nos desta estratégia para recuperar a temática e o respetivo léxico. Após esta contextualização e revisão, os alunos visionaram o vídeo: “Pablo Alborán pide comida com arte para *El Corte Inglés*”, disponível no *Youtube*³, com o objetivo de identificar a refeição pedida pelo cantor e o estilo musical que utiliza para cantar o seu pedido. Não esquecendo a vertente intercultural que é particularmente valorizada no nosso projeto, introduzimos aqui informação sucinta sobre o flamenco, nomeadamente, o facto de ter sido declarado património cultural imaterial da humanidade pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, com o objetivo de sensibilizar para a cultura estrangeira e de estimular o diálogo com a cultura portuguesa, através da comparação com valores desta que constituem uma referência internacional.

Propusemos uma segunda audição para uma compreensão mais detalhada, através de uma atividade, na qual distribuímos um cartão com uma imagem a cada aluno,

³ <https://www.youtube.com/watch?v=ai1n2FUIZGQ>

solicitando que mostrassem as imagens os alunos cujas imagens correspondessem ao pedido do cantor. Posteriormente, utilizando uma folha de cartolina, afixada no quadro, e um conjunto de cartões com nomes de alimentos, um aluno de cada vez deslocou-se ao quadro para estabelecer a correspondência entre a sua imagem e o nome do alimento, afixando-as num quadro patente na cartolina com a distinção: “sano / no sano” (anexo 14). Finalmente, os alunos classificam a ementa de Pablo Alborán como saudável ou não saudável.

Introduzimos, seguidamente, a figura de Shakira, perguntando aos alunos se conheciam a cantora e se achavam que os seus hábitos alimentares eram tão pouco saudáveis como os apresentados por Pablo Alborán. Os conhecimentos dos alunos sobre a cantora foram utilizados para fazer a ligação ao anúncio e à canção, tendo as expectativas dos alunos sido confirmadas pela publicidade que mostrámos uma primeira vez e, depois, uma segunda vez, para que os alunos completassem *slogans* de publicidades ao iogurte *Activia* com palavras, escutadas no vídeo. Os alunos responderam ainda a algumas perguntas, através das quais foram levados a refletir sobre os seus hábitos alimentares. Personalizámos estas questões, introduzindo, em simultâneo, a expressão de frequência, com uma pergunta sobre os hábitos alimentares dos próprios alunos, o que constituiu a primeira atividade de exploração do conteúdo gramatical: expressões de frequência, de modo implícito (anexo 15).

Importa ainda referir que desenvolvemos este trabalho, apoiando-nos no manual, através de uma sequência capaz de munir os alunos dos recursos linguísticos e comunicativos a utilizar, tanto para criar uma ementa saudável como para oferecer e convidar para comer ou beber e aceitar ou recusar.

Nesta unidade, valorizámos alguns conteúdos socioculturais, o que constitui uma preocupação recorrente e está em concordância com as orientações programáticas. É também de assinalar, tal como referido por vários autores, nomeadamente por Martínez (2006: 2), as canções são produtos intrinsecamente interculturais. Assim, procurámos estimular nos alunos uma atitude ativa de pesquisa de referências sobre cantores e ritmos hispânicos que poderiam utilizar no âmbito do projeto mais global que nos encontrávamos a desenvolver. Por outro lado, pretendemos que esta postura crítica e interventiva os ajudasse nas suas escolhas quotidianas, contribuindo para melhorar os seus hábitos alimentares.

3.2.4. Momentos musicais no 8º ano

3.2.4.1. “Un buen menú”

Por coincidência, a primeira unidade didática lecionada no 8º ano incidiu sobre o mesmo tema de uma das unidades do 7º ano, o que constituiu uma oportunidade para estabelecer a diferença de abordagem entre os dois níveis. Pretendemos, por isso, no 8º ano, partir das aprendizagens já realizadas no ano anterior e efetuar uma proposta de um nível menos elementar, embora, de acordo com a proposta do manual, com situações idênticas. Desta base de conhecimentos e competências de que partimos fez parte um *workshop* com uma nutricionista a que os alunos da turma assistiram no dia 16 de outubro, dia mundial da alimentação, e que considerámos relevante numa perspetiva em que se valoriza o trabalho transversal que é possível realizar na escola em interação com a comunidade. Ao estimular este trabalho integrador de experiências, conduzindo os alunos a refletir sobre os seus hábitos e sobre as semelhanças e diferenças entre a sua própria cultura e a estrangeira na aula, pretendemos contribuir para o desenvolvimento de uma consciência cultural crítica, tal como defendido por Nugent e Catalano (2015).

A tarefa final proposta na unidade foi uma simulação de compra e venda, com a particularidade de pretendermos realizar um trabalho conjunto, organizando uma festa de aniversário com uma ementa saudável e proporcionando aos alunos a oportunidade de apresentarem também as suas receitas a concurso.

Tentámos explorar, neste momento, uma nova vertente da canção, muito próxima dos alunos, o que foi possível recorrendo a uma iniciativa em que era proposto um concurso original: uma receita em formato “rap” – “rapea tu receta y compártela en Youtube” – através da campanha de valorização da dieta mediterrânica: “Mediterraneamos” do Ministério da Agricultura, Alimentação e Meio Ambiente de Espanha. Este concurso, destinado aos jovens, tem o objetivo de fomentar o consumo dos produtos próprios deste modelo de alimentação entre a população escolar. Pareceu-nos que a utilização deste contexto e de uma das receitas apresentadas no concurso poderia constituir um fator de motivação e, até, de inspiração para os alunos, tanto ao nível da apresentação de receitas com este formato, como em termos de adesão à dieta

mediterrânica, a qual faz parte do património comum de Portugal e Espanha, tendo sido considerada Património Cultural Imaterial da Humanidade.

Escolhemos o videoclip, disponível no *Youtube*, “De Madrid al cielo y del cielo a tu cocina”, com uma canção/receita de uma “ensalada desaliñada”, vencedora do concurso em 2013, dado ter sido criada por um grupo de jovens que se apresentam de um modo dinâmico e divertido, pelo que considerámos que seria uma mais-valia para motivar os alunos.

Iniciámos a unidade com atividades introdutórias, por um lado da própria professora (uma vez que era a primeira unidade lecionada nesta turma) e, por outro lado, do tema. Assim, concebemos uma nuvem de palavras com os nossos gostos e preferências, criada com <https://tagul.com> e apresentada num diapositivo (anexo 16). Estabelecemos um pequeno diálogo com os alunos, estimulando-os a falar um pouco sobre a sua realidade. Esta foi a forma de criar a ponte com as atividades seguintes: referência ao gosto pelas artes culinárias, permitiu chegar à conclusão que alguns alunos também gostavam de cozinhar.

Este procedimento constituiu o ponto de partida para a exploração do cartaz de “Mediterraneamos” (anexo 17), através da formulação de hipóteses sobre a intenção do mesmo, a dieta mediterrânica e o estilo de música. Para concluir, os alunos aprofundaram os seus conhecimentos sobre a dieta mediterrânica, consultando a página de internet www.alimentacion.es.

O contexto criado funcionou como elo de ligação com a compreensão audiovisual global do *videoclip* criando algumas expectativas nos alunos. Num primeiro visionamento, orientámo-los para o registo de dados como a caracterização dos elementos do grupo, o estilo de música e o tema da canção. Num segundo momento, pretendemos uma identificação de informação mais detalhada, através de duas atividades (anexo 18).

Na fase seguinte, este trabalho foi complementado com as propostas do manual, explorando os conteúdos necessários à realização da tarefa final. Com o objetivo de estimular o envolvimento dos alunos, criámos, na sala de aula, vários espaços de lojas, com cartazes identificativos. Então, a cada equipa de alunos, atribuímos a tarefa de comprar os ingredientes necessários à confeção de uma receita para a festa de anos, prevendo alguns minutos para preparação. Finalmente, cada equipa apresentou a sua receita oralmente e, se possível, experimentando o ritmo de “rap”, o que constituiu um momento lúdico, mas também produtivo em termos linguísticos, uma vez que os alunos

realizaram um esforço assinalável para simplificar a sua receita, selecionando, quando necessário, palavras que rimassem.

3.2.4.2. “El día a día”

Na unidade “El día a día” focámos varias questões, de acordo com as propostas do manual que está organizado em subtemas, decorrentes de cada tema mais abrangente, por exemplo, neste caso, a problemática das tarefas domésticas, através da exploração da canção “Mujer Florero”, interpretada pelo grupo Ella Baila Sola. Uma vez mais, foi nossa intenção contribuir para o enriquecimento do processo formativo dos alunos, sensibilizando-os para algumas problemáticas da nossa sociedade e estimulando a sua postura ativa face às mesmas. Neste caso, a unidade propunha uma exploração do tema da repartição de tarefas no quotidiano e a canção enquadrou-se nesta perspetiva, propiciando o debate sobre os diferentes papéis assumidos em termos de género e, de um modo geral, de coabitação. Como tarefa final desta subunidade, propusemos a elaboração de um inquérito aos alunos da turma para elaborar um gráfico final sobre a colaboração de cada um nas tarefas domésticas durante uma semana.

Utilizámos a canção na sequência da exploração de algumas propostas do manual. A título de exemplo, podemos referir uma aula iniciada com a correção de um trabalho de casa sobre as tarefas de uma dona de casa⁴, conduzindo os alunos a intervir oralmente sobre a sua participação nas tarefas domésticas. Esta atividade constituiu um momento de aplicação do *pretérito perfecto*. Conduzimos os alunos à exploração do título da canção e do seu possível significado, para criar expectativas sobre o conteúdo da mesma, através de uma atividade de escolha múltipla, tendo verificado a correção das suas respostas com uma primeira audição da canção. No momento seguinte, com uma nova audição, solicitámos uma compreensão mais pormenorizada, sendo necessário identificar informação mais específica e ordená-la de acordo com a letra, dando continuidade à abordagem do conteúdo gramatical, de forma implícita (anexo 19). Este trabalho teve

⁴ Atividade disponível em <http://pot-pourri.fltr.ucl.ac.be/gra/exercices/verbo/preteritos05/verbos03/exe.cfm?serie=1>

continuidade com a sistematização e atividades de prática gramatical propostas pelo manual e, só na fase posterior, com a tarefa final.

Na componente de compreensão oral do teste realizado nesta unidade (anexo 20), selecionámos também uma canção: “Como hemos cambiado” de *Presuntos Implicados*, dada a proximidade temática, a ocorrência da estrutura gramatical e a existência de um fio narrativo, propondo atividades análogas às realizadas na aula com documentos do mesmo tipo, nomeadamente, de escolha múltipla e ordenação. Concluímos com sucesso, uma vez que os alunos evidenciaram facilidade na resolução do teste.

3.2.5. Intervenção no Ensino Profissional: Inglês

No Curso Profissional de Artes do Espetáculo, com a turma de 12º ano, no âmbito do módulo 7 do PNI: “Os jovens e o consumo”, pretendemos que os alunos refletissem sobre os seus próprios hábitos de consumo e sobre a influência da publicidade e dos *media*, no sentido de condicionar as suas opções. Para operacionalizar este nosso objetivo, os alunos fizeram uma seleção de documentos capazes de constituir um estímulo para o debate sobre esta questão, indo ao encontro do objetivo de aprendizagem: avaliar criticamente o papel do consumo, publicidade e marketing no seu quotidiano. A sua escolha recaiu sobre a canção “Advertising Space” de Robbie Williams.

O trabalho desenvolvido foi iniciado, solicitando, previamente, aos alunos que levassem para a aula fotografias deles próprios e dos seus amigos, eventualmente partilhadas nas redes sociais. Estes documentos visuais foram expostos com o objetivo de os alunos fazerem um levantamento de semelhanças e de traços distintivos em termos de aparência física, apresentando os motivos para tal. Uma das ideias surgidas com alguma veemência teve a ver com a influência da publicidade e com a tentativa, por um lado de pertença a um grupo e de aceitação pelo mesmo e, por outro lado, com a necessidade de afirmar a sua personalidade através da aparência.

Na fase seguinte, os alunos visionaram o *videoclip*, sem som, para caracterizarem Robbie Williams em termos de aparência física e identificarem a sua figura inspiradora, refletindo sobre a escolha desta imagem. Sugerimos uma primeira audição da canção para uma compreensão global, identificando a quem se dirige e qual a sua intenção. Em seguida propusemos um levantamento de todas as ideias e ações relativas a *you* e a *they*,

explorando-se a oposição entre ambos e analisando a exploração da figura dos ídolos juvenis e outros pelos *media* com o objetivo de vender produtos e de obter lucro.

Finalmente, os alunos organizaram-se de modo a debater a questão central no módulo, preparando os argumentos necessários à expressão dos seus pontos de vista sobre o assunto e propondo, no final, uma estratégia para intervir na comunidade de modo a sensibilizar os jovens para esta questão. Para além disso, em colaboração com a disciplina de Área de Integração, foi elaborado um panfleto com 10 conselhos sobre os hábitos de consumo dos jovens. Para complementar estas estratégias e também com recurso ao trabalho interdisciplinar, nas disciplinas da componente de formação técnica foi dramatizado, em Inglês, um excerto adaptado da peça de teatro de Afonso Cruz: *O Cultivo de Flores de Plástico*.

3.3. Momentos de partilha com a comunidade escolar

Com o objetivo de tornar a Língua Estrangeira mais presente na escola e utilizar os espaços de exposição para divulgar os trabalhos realizados pelos alunos, criando neles um certo orgulho e um sentimento de identificação, empreendemos algumas iniciativas enquadradas em momentos festivos do calendário.

O primeiro dos momentos em que a Língua Estrangeira contribuiu para a dinamização da escola foi a celebração do Natal, na qual se envolveram todas as turmas, criando uma árvore de Natal decorada com cartões em que se liam mensagens com votos natalícios e de Ano Novo e acompanhada de algumas canções alusivas a esta quadra. Estas atividades foram realizadas em aula e partilhadas no espaço da escola dedicado às exposições.

Enquadrámos a celebração do Natal no 7º ano com a temática que estava a ser abordada: a família. Pretendemos comparar as tradições de Natal e de Ano Novo em Portugal e em Espanha, com base na experiência dos alunos, cuja participação oral, para identificação do tema e reconhecimento de personagens associadas ao Natal, foi estimulada através da apresentação de algumas imagens em *powerpoint*, nas quais incluímos uma “nuvem de palavras” para orientar os alunos para algum léxico específico. Explorámos um documento em vídeo sobre as tradições espanholas, de *VideoEle: vídeos*

para aprender Español – Feliz Navidad (nível A2),⁵ no qual identificaram laços que unem ambas as culturas e traços que as distinguem. Finalmente, os alunos foram conduzidos a uma reflexão sobre as mudanças que se vão operando ao longo do tempo em termos de costumes, nomeadamente nas mensagens tradicionais nesta época, com um recurso cada vez mais frequente às novas tecnologias.

A canção que incluímos na seleção de documentos a explorar na unidade constituiu uma forma de nos evadirmos dos estereótipos. Desta forma, “Noche de Paz”, interpretada pelo grupo La Oreja de Van Gogh, com o respetivo *videoclip*⁶, introduziu um momento de fruição na aula, devido à forma como o ritmo é marcado na canção, através de vocalizações que mimetizam os diversos instrumentos e de uma componente gestual que também imita os gestos dos músicos, nomeadamente do baterista. Explorámos a canção de modo a valorizar esta componente sempre do agrado dos alunos, em geral e que faz parte do modo como alguns acompanham ritmos que lhes agradam. Por outro lado, o ritmo lento a que a cantora recorre, permitiu a realização de atividades centradas na componente lexical. No final, incentivámos os alunos a acompanhar a canção, organizando-se em vários grupos, à semelhança dos La Oreja de Van Gogh, mas criando, depois, um grupo com a totalidade da turma que a interpretou, utilizando a letra.

Apesar da inibição inicial, os elementos lúdicos e de descontração que esta versão introduz contribuíram para criar uma atmosfera propícia à atividade com que concluímos a aula: interpretar a canção. Sublinhamos que o facto de os alunos desempenharem múltiplos papéis, não sendo solicitado a todos que cantassem, foi fundamental para ultrapassar resistências à exposição perante os outros e para que a canção os acompanhasse já fora da sala de aula.

Com a turma de 8º ano, realizámos um trabalho semelhante, em termos de exploração de documentos e de desenvolvimento temático, mas dando mais relevância à gastronomia típica da quadra natalícia, uma vez que este trabalho foi realizado na sequência da unidade “Un buen menú”.

Seleccionámos a canção “Feliz Navidad”, interpretada por Michael Bublé e Thalia⁷. Tal como a escolhida para o 7º ano, esta interpretação também se alheia do

⁵ Disponível em http://www.videoele.com/A2_Feliz_Navidad.html

⁶ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=JLvlvEakZEs>

⁷ Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=z-wT3HXS_sA

estereótipo das canções natalícias, através sobretudo do dinamismo rítmico. A audição da canção constituiu um modo de introduzir a unidade, tendo os alunos traduzido o voto expresso na canção. No final da aula, depois de analisadas as tradições de Natal e Ano Novo de Espanha e de Portugal, os alunos cantaram alegremente o refrão da canção.

A tarefa final desta unidade foi partilhada pelo 7º e pelo 8º ano, uma vez que ambas as turmas escreveram mensagens de Natal, seguindo o modelo apresentado num vídeo sobre a conceção de cartões de Natal em 3D⁸: *Tarjetas para Navidad en 3D*, embora o conteúdo da mensagem escrita que solicitámos apresentasse um nível ligeiramente mais avançado no 8º ano, de acordo com os modelos apresentados. O produto resultante deste trabalho foi uma árvore de Natal, decorada com os cartões de Natal, com a ajuda de um grupo de alunos de ambas as turmas, exposta no átrio da escola.

No 2º período, escolhemos a celebração do S. Valentim, sempre apreciado pelos alunos desta faixa etária, para partilhar com a comunidade escolar outra atividade desenvolvida na disciplina de Espanhol em ambas as turmas.

Realizámos uma atividade no 7º ano, enquadrada na unidade “A comer” e para celebrar esta data, com recurso à canção “La receta”, interpretada por Hellen, a partir da qual incentivámos os alunos a produzir cartões com mensagens de S. Valentim sob a forma de receita de amor e amizade, de acordo com a letra da canção⁹.

No 8º ano, elaborámos também mensagens de S. Valentim, de amor e de amizade, as quais foram colocadas num cesto, devidamente decorado e exposto no mesmo local da escola, podendo os alunos escolher aí uma mensagem, a qual estava sempre acompanhada de uma guloseima.

Recorremos à exploração da canção de Pablo Alborán “Te he echado de menos”, enquadrada na abordagem da questão das emoções na unidade sobre o quotidiano: “El día a día”. Os alunos tinham realizado uma atividade prévia com vocabulário relacionado com as emoções recorrendo a figuras bastante populares entre eles, os *emoticons*. Começaram por efetuar uma pesquisa para fornecer a legenda para os diferentes *emoticons* encontrados, não havendo possibilidade de repetir. Em seguida, observaram imagens para classificar a expressão de Pablo Alborán, tal como aparece no *videoclip* da canção e justificaram a sua opção depois de um primeiro visionamento do *videoclip* sem

⁸ Disponível <https://www.youtube.com/watch?v=KVRcSRk3stU>

⁹ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=7JVVdwEJqH4>

o som. Consecutivamente, ouviram uma segunda vez para especificar melhor as razões do estado de espírito e dos sentimentos do cantor e, finalmente, tiveram a oportunidade de tentar continuar a letra da canção (anexo 21).

O título da canção e alguns versos forneceram a “inspiração” para escrever as mensagens de amor e amizade destinadas à elaboração dos cartões adornados com uma guloseima escolhida pelos alunos.

Este foi um momento bastante lúdico, com o qual os alunos se entusiasmaram, tanto na aula, como fora da mesma, na decoração do espaço.

Um outro momento de exposição do trabalho iniciado em aula na escola foi propiciado pela sugestão do manual do 8º ano que inclui a abordagem de conteúdos socioculturais na temática: “Mulheres famosas”. A exploração deste tópico coincidiu, em termos de calendarização, com o Dia Internacional da Mulher: 8 de março. Aproveitámos esta oportunidade para explorar a informação do manual e estimular os hábitos de pesquisa dos alunos. Para operacionalizar este objetivo, organizámos grupos de trabalho, formados através de um jogo de cartões, apresentando diferentes áreas de atuação, nomeadamente a ciência, o desporto, a política, a música e a literatura. Por fim, coordenámos o trabalho em grupos, de modo a conduzi-los a conceber um cartaz, em formato A3, sobre cada uma destas áreas que se destinaram a uma exposição dobre o tema.

3.4. O espetáculo final: um projeto multidisciplinar

Neste projeto tivemos sempre presente a ideia defendida no QECR de que o saber deve ser posto em ação. Pensamos que, ao agir para construir algo, os alunos vivenciam essa experiência como sua, adquirindo saberes múltiplos, a que, de outro modo, correriam o risco de se alhear. Foi, nesta perspetiva que entendemos pertinente a realização de um produto final, que, neste caso, faria sentido ser um espetáculo de música e dança.

Pretendemos atingir objetivos que se prendem com o contributo da música para a formação integral dos alunos, concentrando-nos em canções e ritmos de dança, conduzindo os alunos no desempenho de vários papéis, orientados em diversas áreas disciplinares, de modo a que todos conseguissem dar o seu contributo para o produto final, através de um trabalho em grande grupo e em equipas, de acordo com a

especificidade das tarefas e, por outro lado, propiciando o estabelecimento de laços com instituições da comunidade.

Uma vez auscultados todos os intervenientes, no sentido de identificar as disponibilidades existentes para integrar o projeto, efetuamos uma planificação do trabalho a realizar e distribuímos tarefas.

O cartaz (anexo 22), o convite para o espetáculo (anexo 23) e o programa (anexo 24) foram criados por um aluno do 8º ano e apresentados às turmas envolvidas para que pudessem dar sugestões para melhorar estas propostas. Para isso, tentámos recorrer às competências adquiridas na disciplina de Tecnologias da Informação e Comunicação para selecionar imagens concordantes com o produto, considerando os diversos fatores, tais como, os objetivos do espetáculo, os intervenientes e o público-alvo.

Os alunos da turma de 7º ano foram orientados pelo professor de Educação Musical para cantarem, em grande grupo, duas canções escolhidas por eles: “Me gusta” de Manu Chao e “Camisa Negra” de Juanes. Para além disso, duas alunas propuseram-se cantar “Lento” de Daniel Santacruz, com a orientação do professor Mário Oliveira da Escola Secundária c/3ºCEB de Pinhal Novo, em horário extraescolar. Um grupo de alunos disponibilizou-se ainda para realizar uma animação para a abertura do espetáculo, com recurso ao *Pow Toon* e alguns trabalhos apresentados em *powerpoint* sobre os ritmos de dança (anexo 25). Um aluno voluntariou-se para apresentar o espetáculo.

Os alunos da turma de 8º ano mostraram-se disponíveis para colaborar na criação do cartaz e do convite, prestar apoio técnico de luzes e som, coordenar o trabalho de bastidores, acolher os espetadores e uma aluna demonstrou interesse em apresentar o espetáculo, em colaboração com um aluno da turma do 7º ano. O grupo, na sua totalidade, quis cantar “Bailando”, de Enrique Iglesias, acompanhados pelo professor de Educação Musical e duas alunas voluntariaram-se para cantar “Ay Vamos”, de J. Balvin. Todos realizaram ainda trabalhos sobre os cantores e grupos musicais na disciplina de T.I.C. com o professor Pedro Francisco (anexo 26).

Ambas as turmas participaram, em momentos distintos, ou seja, em aulas destinadas a esta atividade, em *workshops* (duas sessões), dinamizados pelos bailarinos do *Dance2You*: Carlos Lopes e Joana Mendes, que lhes ensinaram alguns passos do *cha cha cha*. Inicialmente, os alunos estavam reticentes em relação a participarem nestas sessões, apresentando justificações para permanecerem numa postura inativa de espetadores, mas a atuação dos dois animadores contribuiu para os descontraírem e animar,

conseguindo levá-los a um envolvimento geral na atividade e a entusiasmarem-se com a mesma, havendo alguns que pediram informações sobre esta prática fora da sala de aula.

Estas duas turmas e ainda a turma do 9º ano de Espanhol prepararam três coreografias de dança: o merengue e a rumba quadrada, com a orientação do professor Carlos Vilas e o *cha cha cha*, com a orientação dos bailarinos Carlos Lopes e Joana Mendes.

A participação da Escola Secundária de Pinhal Novo concretizou-se através da orientação proporcionada a alguns alunos da Escola dos 2º e 3º CEB José Maria dos Santos na interpretação das canções pelo professor Mário Oliveira, da disciplina de Voz, que as acompanhou como guitarrista e pela interpretação de duas canções com a aluna do Curso de Artes do Espetáculo, Eliana Rita: “Perdóname”, de Pablo Alborán e Carminho e “A un Minuto de ti”, de Mikel Erentxun.

A escola de danças de salão *Dance2You* fez-se representar pelo par formado por Carlos Lopes, professor de Ciências Naturais, em regime de substituição temporária na Escola 2/3 José Maria dos Santos, e Joana Mendes, ex-aluna do Curso Profissional de Animação Sociocultural da escola Secundária de Pinhal Novo, que dançaram o cha cha cha.

A Caixa de Pandora – Atelier de Tempos Livres participou com os grupos de ballet infantil e dança de adultos que dançaram “Bailando” de Enrique Iglesias, “1,2,3” de Ricky Martin e sevilhanas.

Em termos de apoio técnico durante o espetáculo, os alunos desempenharam diversas funções: a receção dos convidados e o seu encaminhamento para os respetivos lugares foi assegurada por duas alunas do 8º ano, orientadas por duas técnicas da Câmara Municipal de Palmela; a apresentação do espetáculo ficou a cargo do par formado por um aluno do 7º ano e uma aluna do 8º ano e os “técnicos de luz e som” foram três alunos do 8º ano, orientados pelos técnicos da Câmara Municipal de Palmela.

Para que todos estivessem devidamente preparados para desempenhar os seus papéis, tivemos encontros prévios com os técnicos da Câmara Municipal que esclareceram os alunos sobre os seguintes aspetos: funcionamento dos equipamentos de luz e som, entradas e saídas dos “artistas”, regras de funcionamento nos bastidores, controlo da entrada dos espetadores e apoio prestado aos mesmos. No que diz respeito à apresentação do espetáculo, os alunos elaboraram um texto, que foi sujeito a revisão e foram realizados ensaios, devidamente calendarizados.

Ao longo do espetáculo e aproveitando para dinamizar os tempos entre as intervenções, apresentámos uma animação que constituiu a abertura e os trabalhos realizados na disciplina de Tecnologias de Informação e Comunicação: páginas *web* sobre cantores e grupos musicais, criadas pelos alunos, com a apresentação que fizeram no *GDrive*, bem como um *link* para um vídeo.

A data inicialmente prevista para o espetáculo, dia 29 de abril, foi alterada, tendo sido necessário proceder a um adiamento, para dia 13 de maio, em virtude de ter ocorrido um problema técnico na sala que inviabilizou a sua utilização durante algum tempo. Neste período, e dado não termos a certeza da possibilidade de reagendamento, realizámos um trabalho de pesquisa de outros equipamentos disponíveis, de modo a assegurar a apresentação final, o que se revelou difícil, uma vez que se trata do único espaço da localidade devidamente equipado e com uma lotação minimamente satisfatória (cerca de 160 lugares). A lotação da sala foi rapidamente esgotada, assim que o espetáculo foi definitivamente agendado, exclusivamente com os convidados dos alunos e restringindo o número de pessoas por aluno, pelo que teria sido viável, em termos de divulgação à comunidade, fazer várias sessões, mas tal estava completamente fora de questão, devido ao facto de ser impossível assegurar a disponibilidade de todos os envolvidos.

Todos os intervenientes primaram pela pontualidade e pelo eficiente cumprimento das suas tarefas de bastidores, assumindo-as com responsabilidade e dinamismo, procurando o apoio dos responsáveis, sempre que necessário, e, no palco, tanto os apresentadores como os artistas foram capazes de um grande profissionalismo e brilharam, o que suscitou o aplauso dos familiares e amigos, alguns dos quais felicitaram a organização da iniciativa e incentivaram a sua continuidade, considerando-a muito benéfica para a formação integral dos alunos.

Em termos de divulgação da iniciativa na escola, convidámos os alunos para uma sessão de trabalho, cujo objetivo foi selecionar algumas fotos e elaborar legendas para cartazes em A3 destinados a uma exposição que esteve patente na escola (anexo 27).

A avaliação do projeto foi realizada através, não só da recolha de impressões sobre as iniciativas levadas a cabo, mas também através de um questionário proposto aos alunos sobre o contributo deste tipo de trabalho para a sua aprendizagem (anexo 28). Registámos com prazer que 38 dos 40 alunos que responderam ao questionário, isto é 95%, consideraram que o projeto contribuiu positivamente para a sua aprendizagem da Língua Estrangeira, afirmando, no entanto, ter dificuldade em ordenar os motivos para a sua resposta, acabando por inviabilizar o tratamento dos dados de acordo com essa

hierarquização, uma vez que a maioria respondeu colocando uma cruz na maioria dos motivos apresentados, os quais acabaram por obter, sensivelmente, o mesmo número de respostas.

Apesar de ligeiros contratempos que se deveram ao facto positivo de rapidamente termos esgotado os convites disponíveis e termos a lotação esgotada, o balanço final foi muito gratificante, tendo havido cumprimentos à organização e interesse na sua continuidade e até mesmo em aplicar a ideia noutros estabelecimentos de ensino.

No que diz respeito ao espetáculo realizado no âmbito da colaboração com o professor de Inglês do 12º ano – Curso de Artes do Espetáculo do Ensino Profissional, os alunos demonstraram mais autonomia selecionando eles próprios canções que foram exploradas na aula de Língua Estrangeira, tendo algumas feito parte do espetáculo final. Foram também os próprios alunos, apoiados pelos professores, que estabeleceram todos os contatos viabilizadores da realização do evento, no qual marcaram presença muitos familiares e amigos, esgotando a lotação da sala. Tratando-se de um grupo de alunos reduzido, o que só é possível neste tipo de via de ensino, funcionaram como uma equipa coesa. Foi com prazer que os professores colaboraram com este grupo, disponibilizando tempo fora do seu horário de trabalho para coordenar o trabalho realizado, nomeadamente no estabelecimento de contatos, alertando para pequenas falhas de organização, para a necessidade de cumprir prazos e de resolver ligeiros problemas. Como é natural, tratando-se de jovens com pouca experiência na dinamização deste tipo de atividades, não estavam conscientes da necessidade de proceder à testagem de todo o material utilizado, nomeadamente em termos de recursos informáticos e de equipamento de luz e som, cedido pela AJCOI, uma associação juvenil da localidade, pelo que os professores estiveram sempre presentes para os auxiliar neste tipo de pormenores, de modo a conseguir realizar o espetáculo com sucesso.

3.5. Pequeno legado: canções para o 3.º CEB

Na sequência de todas estas estratégias e tendo recebido, com satisfação, alguns cumprimentos, salientando os benefícios para a aprendizagem dos alunos de dar continuidade a este projeto, nomeadamente, no próximo ano, considerámos uma forma de deixar um pequeno legado para próximos projetos deste tipo seria conceber um

instrumento destinado ao 3.º ciclo do Ensino Básico. Neste sentido, pensámos criar um banco de canções para cada um dos anos.

No entanto, não quisemos prescindir da colaboração dos alunos pois, em concordância com Scrivener (2005: 340), consideramos que devemos encorajar os alunos a participar na seleção de canções que contribuam para a sua aprendizagem. Assim, resolvemos rentabilizar o facto de eles alunos disporem, hoje, de um conjunto de dispositivos que lhes permitem ter consigo, permanentemente, uma *playlist* com as suas preferências musicais. Sabemos que é muito comum terem as suas listas de canções nos telemóveis, no *mp3* ou no *tablet*, por exemplo, inquirindo até, nas aulas, sobre a possibilidade de ouvirem música enquanto realizam tarefas em que não necessitam de prestar atenção ao que se passa em seu redor e até como estratégia de concentração. É frequente a sua insistência em dar a conhecer canções na língua estrangeira que façam parte desta lista e, em resultado da adesão ao trabalho realizado na aula com recurso a este tipo de documento, verificámos já a inclusão nela de uma ou outra canção.

Registámos ainda, com agrado, a disponibilidade dos alunos para ocuparem algum tempo livre para a realização de tarefas no âmbito do projeto em curso, primando, na maioria dos casos, pela pontualidade e pelo modo responsável e empenhado com que as procuravam levar a cabo.

Sublinhamos também que tivemos oportunidade de lecionar apenas no 7º e no 8º ano e não no 9º ano, apesar de termos tomado conhecimento e termos trocado opiniões sobre o tipo de trabalho desenvolvido neste último ano do ciclo, tendo, no entanto, os alunos inquirido sobre a continuidade do projeto no próximo ano, o que, no caso do 8º ano, se destinaria ao 9º ano.

Assim, resolvemos propor a realização de uma tarefa conjunta com um grupo de alunos voluntários de ambas as turmas: uma lista de canções a explorar nas aulas dos três anos do ciclo. Reunimos com os alunos fora do horário letivo, uma ou duas vezes por semana, tentando conjugar as disponibilidades, mas raramente conseguindo juntar o mesmo grupo, pelo que fomos recolhendo dados, com base nas temáticas propostas pelos manuais, sobre canções que pudessem constituir uma opção, tendo em conta critérios como o ritmo e a melodia, o desenvolvimento temático, a adequação da letra ao nível dos alunos, tanto em termos linguísticos como etários. Para auxiliar a seleção, propusemos uma breve pesquisa sobre os intérpretes. Recorremos ainda, frequentemente, a uma heteroavaliação, isto é, sujeitámos a seleção efetuada por um grupo à aprovação de outros participantes, o que deu origem à recolha de uma canção por unidade, desde o 7º ao 9º

ano, sendo sempre indicado, para cada uma, a unidade do manual a que se destina, o título da canção e o intérprete, uma atividade a realizar em aula e o *link* para o *Youtube*, em que é possível encontrar a canção ou o seu *videoclip* (anexo 29). A indicação das atividades a realizar foi possível com recurso às sugestões dos manuais, a atividades já realizadas em aula e às propostas de todo o grupo.

Os alunos aderiram a este trabalho, sendo bastante assíduos e responsáveis e, inclusivamente, realizando algum trabalho em casa, isto é, levando propostas de canções para cada sessão de trabalho para serem discutidas e analisadas pelo grupo.

Acreditamos que esta foi uma via encontrada para estimular a continuidade deste projeto com um envolvimento direto dos alunos na construção da sua aprendizagem. Nesta estratégia, contudo, está presente o desafio que o recurso a este tipo de documento lança: a necessidade de atualização, de adequação a diferentes públicos e a diferentes abordagens das temáticas e situações de comunicação, assim como a possibilidade de enriquecimento permanente desta amostra.

Reflexões finais

Neste momento, cumpre-nos admitir que encarávamos a possibilidade de desenvolver um projeto nesta área como pouco ambicioso, uma vez que pensávamos encontrar um terreno já demasiado explorado. No entanto, acreditámos no valor da música e inspirámo-nos no seu poder de cativar multidões, pois, como afirmam Rodríguez y Gherram (2011: 140) a música “no respeta ni las fronteras geográficas, ni las fronteras culturales; ni siquiera respeta las fronteras temporales.” Com esta convicção, encetámos a tarefa de a colocar ao serviço da nossa atividade pedagógica, certos de que estávamos a recorrer a uma fonte valiosa em termos de aprendizagem da língua estrangeira.

Para além disso, ao enveredarmos pela vertente do “saber-fazer”, encarando o desafio de conduzir os alunos à ação, não apenas através das tarefas finais de cada unidade, mas realizando um projeto mais abrangente, a música pareceu-nos um excelente meio para estimular o comprometimento dos alunos com o projeto.

Ponderámos ainda o carácter globalizante que pretendíamos conferir a este trabalho e pareceu-nos essencial conquistar uma equipa de profissionais da escola e da comunidade para tornar esta iniciativa mais enriquecedora, o que nos conduziu à ideia de realizar um espetáculo final.

Não podemos deixar de referir a satisfação com que vimos a receptividade das pessoas e instituições que abraçaram esta ideia e o empenho com que contribuíram decisivamente para a pôr em prática, tanto na escola como no seio da comunidade.

Através deste trabalho conseguimos cativar os alunos, aproveitando, estimulando motivações e levando-os a descobrir possibilidades de intervenção e modos de dinamizar a vida da escola e da própria localidade. Estreitámos laços afetivos nos momentos de descontração proporcionados por práticas como a realização de trabalho conjunto, como parceiros, fora da aula ou pelas situações em que cantaram e dançaram, surgindo sempre motivos para o riso e para a boa disposição em geral ou para a expressão de emoções e até reivindicação, nos casos em que, saudavelmente, houve discordância, entre alunos ou entre professores e alunos, havendo necessidade de uma atuação conciliadora e capaz de resolver conflitos, nomeadamente, procedendo a alterações de calendarização para criar disponibilidades maiores.

Se inicialmente o trabalho dos alunos era centrado em atividades de apresentação e prática, havendo oportunidades pontuais para a produção oral e escrita, no final deste processo, os alunos estavam já habituados a sequências conducentes a tarefas finais, tendo já ultrapassado as resistências iniciais à exposição perante o grupo e encarando esta metodologia com naturalidade.

Julgamos ter contribuído para desenvolver a autonomia dos alunos, através dos desafios que lhes lançamos em que tinham de tomar decisões e resolver problemas, frequentemente em equipa, desempenhando funções em que assumiram responsabilidades.

Em suma, para além de aprenderem uma língua estrangeira, os alunos aprenderam *com* essa língua estrangeira e verificaram que essa língua e essa cultura estão presentes no nosso quotidiano, bastando estar despertos para encontrar influências e traços de identidade.

Assim, resta-nos desejar que este ano tenha sido apenas uma primeira edição de um evento que passe a fazer parte da agenda cultural da comunidade escolar de Pinhal Novo.

Bibliografia

Arnold, J. (1999). *El aula de ELE: un espacio afectivo y efectivo*.

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2005-2006/03_arnold.pdf consultado em 20/5/2015.

AA.VV. (1997). *Programa de Espanhol - Programa e Orientação Curricular. Ensino Básico. 3º Ciclo*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

AA.VV. (2004/2005). *Programa de Inglês. Componente de Formação Sociocultural. Cursos Profissionais de Nível Secundário*. Lisboa: Direcção-Geral de Formação Vocacional.

Baralo, M. (2004). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.

Besalú, X. (2000). La Escuela y la Interculturalidad. In *Propuestas Interculturales: Actas de las VI Jornadas Internacionales Tandem*. Madrid: Edinumm.

Chapetón, C. e Palacios, N. (2014). The Use of English Songs with Social Content as a Situated Literacy Practice: Factors that Influence Student Participation in the EFL Classroom. In *Folios*, nº40.

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S012348702014000200010
consultado em 30/9/2015

Cohen, L. e Manion, L. (1989). *A Guide to Teaching Practice*. London: Routledge.

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas Estrangeiras*. Porto: Asa.

Corbett, John (2003). *An Intercultural Approach to English Language Teaching*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Cranmer, D. e Laroy, C. (1992). *Musical Openings*. Harlow: Longman.

Cruz, O. e Ojeda, D. (2003). El Componente Intercultural en los Anuncios Publicitarios o cómo Vender Gazpacho en Finlandia. In H. Perdiguer e A. Álvarez. (eds.). *Actas del XIV Congreso Internacional de la ASELE*. Burgos: Universidad de Burgos. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xiv.htm, consultado em 14/01/2015.

Estévez, M. e Fernández, Y. (2006). *El componente cultural en la clase de E/LE*. Edelsa: Madrid.

Fernández, S. (2009). *Tareas y Proyectos en Clase*. Edinumen: Madrid.

Fried-Booth, D. L. (1986). *Project Work*. O.U.P.: Oxford.

García J. e Coronado, M. L. (1990). De cómo usar canciones en el aula. In S. M. Peydró y A. G. Moraga (eds.). *Actas del II Congreso Nacional de la ASELE: Español para Extranjeros: Didáctica e Investigación*. Málaga. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0225.pdf consultado em 9/12/2014.

Huth, M. (2000). Enseñanza Intercultural de Idiomas Extranjeros. In *Propuestas Interculturales: Actas de las VI Jornadas Internacionales TANDEM*. Madrid: Ed. Edinumen.

Krashen, S. D. (1987). “Applications of Psycholinguistic Research to the Classroom”. In M. H. Long e J. C. Richards (eds.). *Methodology in TESOL*. Massachussets : Heinle & Heinle Publishers, 33-44.

Larraz, M. J. (2002). La canción: un excelente texto y pretexto para tratar en clase de E/LE. *XI Encuentro Práctico de Profesores ELE* organizado por International House Barcelona y Difusión.

<http://www.encuentro-practico.com/pdf/larraz.pdf> consultado em 6/12/2014.

Martínez, M. (2002). *Tareas que suenan bien: el uso de canciones en clase de ELE*. Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo: Ministerio de Cultura, Educación y Deporte.

Martínez, M. (2006). Navegar entre canciones. *III Encuentro Práctico de Profesores de ELE*. Würzburg. <http://www.encuentro-practico.com/pdfw06/canciones.pdf> consultado em 20/07/2015.

Martínez, M. (2012). *Clase de Música: Actividades para el uso de canciones en la clase de español*. Barcelona: Difusión.

Martínez, S. (2009). El diseño de actividades estratégicas de comprensión auditiva. In B. Montmany, N. Sans, V. Rodríguez (coords.), *XVIII Encuentro práctico de profesores de ELE*, pp. 35-40. Barcelona: International House y Difusión.

<http://www.encuentro-practico.com/pdf09/dosier-bcn2009.pdf> consultado em 6/7/2015.

Murphey, T. (1992). *Music & Song*. Oxford: Oxford University Press.

Nugent, K. e Catalano, T. (2015). Critical cultural awareness in the foreign language classroom. In *The NECTFL Review*, 75, pp. 15-30.

<http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1193&context=teachlearnfacpub> consultado em 30/09/2015.

Oliveras, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.

Pereira, A. (2004). *Educação Multicultural: Teorias e Prática*. Porto: Asa.

Raga, F., Farrell, M., Navarro, I., Orti, R., Sánchez, E. e Sales, D. (2009). *Culturas Cara a Cara: Relatos y actividades para la comunicación intercultural*. Madrid: Edinumen.

Rodríguez, O. e Gherram, H. (2011). Las canciones en la clase de ELE. ¡Canta con nosotros!. Tercer Taller de Profesores de Español en el Oranesado.

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2011/15_rodriguez_gherram.pdf

Scrivener, J. (2005). *Learning Teaching*. Oxford: Macmillan Publishers Limited.

Stoller, F. (2002). Project Work : A means to promote language and content. In J.C. Richards e W. A. Renandya (eds), *Methodology in English Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ur, P. (1996). *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

Woodward, T. (2001). *Planning lessons and courses*. Cambridge: Cambridge University Press.

Anexos

Anexo 1 - Questionário



Escola Básica dos 2º e 3º CEB José Maria dos Santos

7º B

1- Responde às seguintes questões:

a) Que costumas fazer nos teus tempos livres?

Faz uma lista de 3 das tuas atividades preferidas e indica-as por ordem de preferência:

1 _____

2 _____

3 _____

b) Quais são os teus cantores e/ou grupos musicais preferidos? Faz uma lista de 3.

Anexo 2 – Planificação de Espanhol

E. B. dos 2º e 3º ciclos, José Maria dos Santos

Metas na Aprendizagem da Língua Espanhola – 3º ciclo

Domínio de referência: Compreensão Oral		
7.º ano A1.2 (QECRL*)	8.º ano A2.1 (QECRL*)	9.º ano A2.2 (QECRL*)
O aluno identifica um número limitado de palavras e de frases simples em instruções, mensagens e textos simples e curtos (anúncios públicos, publicidades e canções, entre outros) relativos à identificação e caracterização pessoais, hábitos, necessidades do quotidiano e meio envolvente (família, escola, lugares, lazer, serviços), desde que o discurso seja muito claro, pausado e cuidadosamente articulado.	O aluno identifica palavras-chave e frases simples e infere o sentido geral em mensagens e textos simples e curtos (anúncios públicos, mensagens telefónicas, publicidades, canções, clips, entre outros) relacionados com o meio envolvente, situações do quotidiano e experiências pessoais, sempre que sejam articulados de forma clara e pausada.	O aluno compreende as ideias principais e informação relevante explícita em mensagens e textos curtos (anúncios públicos, mensagens telefónicas, noticiários, reportagens, publicidades canções, clips, entre outros) sobre experiências pessoais e situações do quotidiano, interesses próprios e temas da atualidade, sempre que sejam constituídos, essencialmente, por frases simples e vocabulário muito frequente e sejam articulados de forma clara e pausada.
Domínio: Compreensão Escrita		
O aluno identifica palavras e de frases simples em instruções, mensagens e textos ilustrados e curtos (instruções, mapas, cartazes, horários, publicidades, catálogos, receitas, ementas, postais, mensagens pessoais, banda desenhada, entre outros), relativos à identificação e caracterização pessoais, hábitos e necessidades do quotidiano e do meio envolvente (família, escola, lugares, lazer e serviços).	O aluno identifica palavras-chave e frases simples e infere o sentido geral em mensagens e textos simples e curtos (cartas e mensagens, folhetos, publicidades, catálogos, receitas, ementas, artigos de jornal, banda desenhada, entre outros), relacionados com o meio envolvente, situações do quotidiano e experiências pessoais, sempre que sejam constituídos essencialmente por frases simples e vocabulário familiar.	O aluno compreende as ideias principais e informação relevante explícita em mensagens e textos simples e curtos (cartas e mensagens, folhetos, ementas, horários, avisos, artigos de imprensa, textos literários, entre outros) que descrevam e/ou narrem experiências pessoais e situações do quotidiano, interesses próprios e temas da atualidade, sempre que sejam constituídos essencialmente por frases simples e vocabulário muito frequente.

Domínio: Interação Oral		
7.º ano A1.2 (QECRL*)	8.º ano A2.1 (QECRL*)	9.º ano A2.2 (QECRL*)
O aluno interage em situações do quotidiano previamente preparadas. Estabelece contactos sociais (cumprimentos, desculpas e agradecimentos), pede ou dá informações (dados pessoais, hábitos, gostos e preferências, lugares, serviços, factos e projectos), apoiando-se no discurso do interlocutor. Pronuncia, geralmente, de forma compreensível, um repertório muito limitado de expressões e de frases simples, mobilizando estruturas gramaticais muito elementares.	O aluno interage em conversas curtas, bem estruturadas e ligadas a situações familiares. Pede e dá informações e troca opiniões sobre o meio envolvente, situações do quotidiano e experiências pessoais, tendo em conta o discurso do interlocutor e respeitando os princípios de delicadeza. Pronuncia, geralmente, de forma compreensível, um repertório limitado de expressões e de frases, mobilizando estruturas gramaticais elementares.	O aluno interage em conversas curtas bem estruturadas e ligadas a situações familiares. Troca ideias, informações e opiniões sobre situações do quotidiano e experiências pessoais, interesses próprios e temas da actualidade, tendo em conta o discurso do interlocutor e respeitando os princípios de delicadeza. Usa vocabulário muito frequente e frases simples mobilizando as estruturas gramaticais adequadas. Pronuncia de forma suficientemente clara para ser entendido.
Domínio: Interação Escrita		
O aluno completa formulários com os dados adequados e escreve mensagens simples e curtas (30-40 palavras). Pede e dá informações breves, agradece, desculpa-se, felicita (aniversários e outras celebrações) e aceita ou recusa convites, respeitando as convenções textuais e sociolinguísticas das mensagens. Utiliza expressões e frases muito simples com estruturas gramaticais muito elementares.	O aluno escreve cartas e mensagens simples e curtas (50-60 palavras). Pede e dá informações sobre o meio envolvente e situações do quotidiano e experiências pessoais. Respeita as convenções textuais e sociolinguísticas das mensagens e cartas, adequando-as ao destinatário. Utiliza vocabulário elementar e frases simples, articulando as ideias com conectores básicos de coordenação e subordinação.	O aluno escreve cartas e mensagens diversas (70-90 palavras). Pede e dá informações sobre o meio envolvente, situações do quotidiano, experiências pessoais, acontecimentos reais ou imaginários, preferências e opiniões. Respeita as convenções textuais e sociolinguísticas das mensagens e cartas, adequando-as ao destinatário. Utiliza vocabulário muito frequente e frases curtas, articulando as ideias com diferentes conectores de coordenação e subordinação.

Conteúdos gramaticais	7ºano	8ºano	9ºano
NOME			
Sistematização das regras gerais de mudança de género e de número	X		
Casos particulares de mudança de género		X	
Casos particulares de mudança de número		X	
A concordância: Femininos e plurais irregulares relativos ao léxico introduzido	X		
Deslocação do acento prosódico dos substantivos na mudança de número	X		
ADJETIVO			
Sistematização das regras gerais de mudança de género e de número	X		
A concordância: Femininos e plurais irregulares relativos ao léxico introduzido	X		
Gradação do adjetivo:	X		
- Comparativos regulares	X		
- Comparativos sintéticos: "mejor, peor, mayor..."	X		
- Superlativos absolutos: "muy + adjetivo / -ísimo/a/os/as"	X		
Apócope de adjetivos de acordo com a sua posição: "buen / bueno; gran / grande"		X	
Substantivação com "el, la, los, las"		X	
ARTIGO			
Sistematização da morfologia e concordância com o nome (contraste com o português)	X		
Sistematização de casos de presença / ausência do artigo	X		
Alargamento de casos de presença / ausência do artigo: "son las cuatro" / "va al cine de cuatro a seis" "sabe matemáticas / las matemáticas son difíciles"		X	
Artigos contraídos "al, del"	X		
Substantivação com o artigo		X	
Função deictica do artigo "El de la gorra negra"		X	
INDEFINIDOS			
Usos e sintaxe do indefinido "un / una / unos / unas"	X		
Usos e sintaxe de: "algun/bos/as"	X		
Ningún / o / a em frases afirmativas e negativas		X	
Usos e sintaxe de: "alguien / nadie"; "algo / nada"	X		
Mucho, poco, bastante, demasiado, todo	X		
Usos de "cualquier / a"		X	
Usos e sintaxe de "otro, demás, mismo, propio, varios"			X
POSSESSIVOS	X		
Sistematização das formas e usos dos adjetivos possessivos (contraste com o português)	X		
Sistematização das formas e usos dos pronomes possessivos			
Outras formas de indicar posse: "El + N + de + determinante", "el de..."		X	
Construção: "indefinido+nome+possessivo" "una amiga mía"	X		
Substantivação: "el mío, la mía, los míos, las mías"	X		
Formas de evitar a ambiguidade no uso do possessivo "su / suyo"		X	

Ritmos e Palavras: A Música na Aula de LE
Um percurso de Aprendizagem Multidisciplinar

DEMONSTRATIVOS			
Sistematização dos usos, formas e sintaxe (contraste com português)	X		
As formas neutras em frases com partículas interrogativas		X	
Usos especiais do demonstrativo neutro "eso de..."; "a eso de ..."; "¿y eso de...?"		X	
NUMERAIS			
Tipos; Concordância e apócope dos cardinais e ordinais	X		
Irregularidades: "quinientos, setecientos, cien, ciento, millones de..."	x		
Pesos e medidas		x	
Numerais multiplicativos e coletivos		x	
Partitivos mais frequentes		x	
Uso do artigo com numerais	x		
INTERROGATIVOS			
Sistematização das formas, usos e sintaxe dos interrogativos: "qué, quién, cuál, cuándo, cuánto, cómo, dónde"	X		
Usos preposicionais mais comuns: "por dónde, de dónde, por qué..."	X		
Interrogativos com outras preposições exigidas pelos verbos	X		
Contraste "qué / quién + substantivo" / "cuál"	X		
Apoios "¿Sí?, ¿no?, ¿verdad?" para confirmar uma informação ou uma opinião	X		
PRONOMES			
Pessoais	X		
Sistematização: formas, casos de presença / ausência do pronome sujeito	X		
Formas de tratamento: "tú / usted"	X		
Pronomes átonos de complemento directo:			
- Sistematização das formas, dos usos e da ordem de colocação dos pronomes átonos	X		
- Colocação com formas verbais pessoais e com imperativo negativo		X	
- Colocação com o imperativo afirmativo, com o infinitivo e com o gerúndio		X	
- Colocação com perífrase	X		
Pronomes átonos de complemento indirecto:			
- Formas e colocação		X	
- Colocação com verbos em forma pessoal e com imperativo negativo		X	
Pronomes reflexos e recíprocos	X		
Forma impessoal "se"		X	
Relativos: que	X		
Construções: "el que, la que..."		X	
Outros relativos			x
ADVERBOS e Locuções adverbiais			
Sistematização dos diversos tipos de advérbios e locuções adverbiais e a sua colocação na oração	X		
PREPOSIÇÕES e Locuções preposicionais			
Valores próprios das preposições	X		
Valores próprios das preposições e contraste com o português	X		
Valores idiomáticos mais frequentes		x	
VERBO			
Presente do indicativo: verbos regulares e irregulares	X	X	X

"Preterito indefinido" verbos regulares e irregulares		X	X
"Preterito perfecto de indicativo" verbos regulares e irregulares		X	X
"Preterito indefinido" em contraste com o "preterito perfecto de indicativo", acompanhando os respectivos marcadores temporais		x	X
"Preterito Imperfecto de indicativo" verbos regulares e irregulares		X	X
"Futuro Imperfecto de indicativo" verbos regulares e irregulares		X	X
"Preterito pluscuamperfecto de indicativo"			X
"Condicional simples" verbos regulares e irregulares		X	X
"Presente de subjuntivo" verbos regulares e irregulares		x	X
"Preterito Imperfecto de subjuntivo" verbos regulares e irregulares			X
Gerundios regulares e irregulares	x	x	
Participios regulares e irregulares		X	x
Sistematização das formas e usos do Imperativo afirmativo		x	X
Imperativo negativo		x	x
Perífrase: Incoativas: "ir a"	x	x	X
De obrigação: "tener que"			
"hay que"			
"deber"			
Reiterativas: "volver a"			
Gerundio: "estar" + gerundio	x		
"seguir" + gerundio			
"llevar" + gerundio			
Usos dos verbos "ser" e "estar"	x		
Contraste "hacer"/ "estar"	x		
Contraste "haber"/ "tener"	x		
Sintaxe dos verbos: "gustar", "preocupar" e "molestar"	x		
ORAÇÃO SIMPLES			
Concordâncias gramaticais básicas	x	x	
Declarativas afirmativas e negativas	x	x	
Interrogativas diretas			x
Interrogativas indiretas			x
Exclamativas. Uso das interjeições mais frequentes		x	x
Imperativas afirmativas		x	x
Imperativas negativas		x	x
ORAÇÃO COMPOSTA			
Coordenadas			
Adversativas com "pero"	x		
Outras adversativas		x	x
Disjuntivas Distributivas		x	x
Explicativas		x	x
Subordinadas			
"quiero" + infinitivo		x	x
"quiero que" + conjuntivo		x	x
"creo que" + indicativo		x	x
"no creo que" + conjuntivo		x	x
Outros verbos que expressem juízos de valor, possibilidade, ou sentimento + conjuntivo			x
Discurso indireto com os verbos "decir que" e "preguntar si" no presente do indicativo			x
Discurso indireto com os verbos "decir que" e "preguntar si" no			x

Ritmos e Palavras: A Música na Aula de LE
Um percurso de Aprendizagem Multidisciplinar

"pretérito perfecto" e no "pretérito indefinido"			
Discurso indireto transmitindo ordens e pedidos "que" + presente do conjuntivo			x
Subordinadas adjetivas ou de relativo no indicativo			x
Subordinadas adverbiais:			x
Com Indicativo (causais, condicionais, temporais, finais, modais, consecutivas e concessivas)		x	x
Comparativas		x	x
Com adjetivos			x
MARCADORES TEMPORAIS			
Marcadores de hábito e frequência	x		
Indicadores mais comuns de tempo passado, presente e futuro	x		
Expressão da hora, data, estação do ano	x		
Indicadores de anterioridade e de posterioridade em relação ao presente	x		
Indicadores de relação de diferentes momentos do passado	x		
Indicadores de duração	x		
MARCADORES ESPACIAIS			
Indicadores de localização espacial: "aquí", "allí", "cerca", "encima", "al norte"	x		
Indicadores de proximidade, afastamento, distância	x		
Indicadores de delimitação espacial: "desde...hasta"; "de...a"	x		
Fonéticos Consolidação dos conteúdos:			
Correspondência entre fonemas e letras em espanhol	x		
Reconhecimento e produção de sons vocálicos e consonânticos	x		
Sons vocálicos e consonânticos isolados e em agrupamentos silábicos susceptíveis de levantar problemas ao falante de português	x		
Vogais "o, e" em posição tónica	x		
Consoantes: "c, z, ch, j, g, ð, v, r, rr, s"	x		
Identificação da sílaba tónica de cada palavra	x		
Reconhecimento e produção dos grupos tonais e das pausas	x		
Entoação e sintaxe: identificação e produção dos padrões de entoação básico (declarativo, interrogativo, exclamativo)	x		
Gráficos Consolidação das regras e do uso:			
Regras ortográficas elementares	x	x	x
Regras de acentuação do espanhol	x	x	x
Sinais de pontuação	x	x	x
Lexicais Consolidação e alargamento de conteúdos lexicais:			
Vocabulário próprio das situações e temas propostos	x	x	x
Famílias de palavras e valor dos afixos mais frequentes		x	x
Sinónimos e antónimos usuais	x	x	x
Reconhecimento do nível formal ou informal do léxico nas situações trabalhadas	x	x	x
Discursivos			
Coerência e unidade temática	x	x	x
Adequação ao contexto e à situação	x	x	x
Conectores discursivos – orais e escritos – próprios destes níveis	x	x	x

Anexo 3 – Plano de atividades

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa

Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol – Língua Estrangeira



Escola Básica 2/3 José Maria dos Santos

Ritmos e Palavras: a Música na Aula de LE

Um Percurso de Aprendizagem Multidisciplinar

Plano de Atividades

2014-2015

Florbela Simões: Professora de Espanhol em Formação

Fernanda Lourenço: Professora Cooperante com a Faculdade de
Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova de Lisboa

Objetivos:

Este projeto dedicado à música, com recurso à interpretação de canções e à dança, numa abordagem interdisciplinar e incluindo contributos, não só da escola, mas também da comunidade, tem os seguintes objetivos:

- Perspetivar a música, como fonte de informação sociocultural, propiciadora de desconstrução de estereótipos sobre a cultura estrangeira;
- Desenvolver os conhecimentos e competências dos alunos na língua estrangeira, através do desenvolvimento de um projeto em que se articulam o prazer e a aprendizagem, com recurso a canções;
- Fomentar uma consciência intercultural através da exploração de canções e outros documentos autênticos sobre os ritmos selecionados;
- Implementar um projeto dinamizador da escola e da comunidade em torno da língua e da cultura estrangeira;
- Estimular o envolvimento dos alunos em atividades relacionadas com a língua e a cultura estrangeira fora da sala de aula;
- Promover a realização de um percurso de aprendizagem interdisciplinar;
- Sensibilizar a comunidade educativa para as línguas e culturas estrangeira;
- Proporcionar a interação entre a escola e associações e coletividades da comunidade educativa na realização de um espetáculo musical.

Atividades:

1º e 2º período

- Contatos com órgãos de gestão, alunos, professores de várias áreas disciplinares, autarquia e associações e coletividades da comunidade educativa;
- Realização de atividades práticas com música hispânica nas disciplinas de Educação Física, com o professor Carlos Vilas e Educação Musical, com o professor Rui Machado.

- Realização de um *workshop* com o Professor Carlos Rodrigues (Ciências Naturais): ritmos hispânicos, como o *cha cha cha* ou a *salsa*;

- Exploração de canções nas aulas de Espanhol – 7º B e 8ºB – nas unidades didáticas lecionadas, com objetivos diversos, considerando-se este tipo de documento autêntico, como uma combinação de vários elementos: melodia, texto, voz, orquestração e qualidades do cantor e dos músicos, quer em momentos iniciais, nas pré-atividades de contextualização e motivação, quer em fases intermédias, quer ainda em momentos finais, como ponto de partida para a produção oral ou escrita;

- Elaboração de uma brochura com uma lista de canções passíveis de utilização no 7º, 8º e 9º ano de escolaridade, de acordo com o QECR, com as propostas programáticas e com os manuais adotados, acompanhada de propostas de exploração, que constituirá um recurso para os professores e alunos de língua estrangeira, o qual deverá ser atualizado periodicamente, uma vez que estamos perante uma realidade em constante evolução, sendo produzidas, a cada momento, novas criações artísticas que enriquecem o nosso património;

- Exposição de trabalhos sobre a música e a dança hispânicas.

Início do 3º período

(29 de abril, 21 horas: Data a fixar com todos os envolvidos e com a Câmara Municipal de Palmela)

-Espetáculo de Música e Dança no Auditório Municipal de Pinhal Novo em colaboração com Associações do concelho.

Conclusão

Este projeto pretende contribuir para o enriquecimento dos saberes e competências dos alunos de língua estrangeira, criar uma dinâmica de intercâmbio de conhecimentos das diversas áreas disciplinares e fomentar a interdisciplinaridade, bem como a fruição de uma forma estética, de expressão e de intervenção ativa na vida da comunidade, promovendo, simultaneamente a autonomia dos alunos.

A avaliação será realizada nos vários momentos do processo de concepção e implementação do projeto com recurso a todos os intervenientes, através de instrumentos em que estejam presentes as componentes essenciais deste trabalho: o prazer e a aprendizagem, através de um trabalho em equipa. Procurar-se-ão identificar as repercussões deste percurso, não só em termos de gosto pela aprendizagem da língua estrangeira e evolução no domínio das várias competências e conteúdos mas também em termos de formação integral dos alunos.

Anexo 4– As propostas dos manuais

A canção nos manuais *Mochila 7* e *Mochila 8*

Mochila 7

Unidade	Canção
Unidad 2 – Mi familia y yo	“Clandestino”, Manu Chao
Unidad 3 – Mi mundo	“Calle Melancolía”, Carmen Paris
Unidad 5 – Es mi vida	“La flaca”, Jarabe de Palo
Unidad 6 – De compras	“Tú”, Shakira
Unidad 8 – De vacaciones	“Me voy”, Julieta Venegas “Mi soledad y yo”, Alejandro Sanz

Mochila 8

Unidade	Canção
Unidad 4 – El día a día	“Perdóname”, Pablo Alborán e Carminho “Como el agua”, Camarón

Anexo 5 – Panfleto do concurso “El mapa más *cool* del mundo hispanohablante”



Anexo 6 – Regulamento do concurso

8



Escola Básica dos 2º e 3º CEB José Maria dos Santos

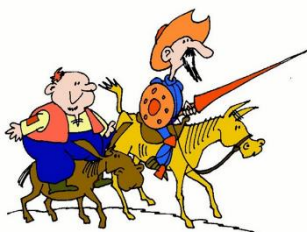
Regulamento do Concurso

“El mapa más cool del mundo hispanohablante”

- 1- O concurso “El mapa más cool del mundo hispanohablante” destina-se a todos os alunos da Escola Básica 2/3 José Maria dos Santos.
- 2- Os alunos poderão concorrer apresentando um mapa criativo dos países do mundo em que se “fala” Espanhol.
- 3- Os trabalhos devem ser entregues até dia 12 de novembro de 2014 na Biblioteca.
- 4- Os trabalhos deverão obedecer às seguintes regras:

- **Formato A3;**
- **Cores obrigatórias: amarelo, preto e vermelho, mas é permitida a utilização de outras cores;**
- **Informação obrigatória: representação dos países em que se fala Espanhol no mundo e título do concurso;**
- **Informação complementar: indicação de nomes famosos associados à cultura de cada país;**
- **Informação correta;**
- **Utilização criativa da informação e de materiais.**

- 5- Os trabalhos devem ser entregues devidamente identificados (nome completo, nº, turma e nome da escola).
- 6- Os trabalhos poderão ser realizados individualmente, em pares ou em grupos de três alunos.
- 7- Os melhores trabalhos serão selecionados por um júri constituído por professores de Espanhol, de Artes Visuais e por um elemento da Direção da Escola.
- 8- Todos os participantes receberão certificados de participação.
- 9- Os autores dos três melhores trabalhos receberão prémios.
- 10- Os casos omissos neste regulamento serão resolvidos pelos professores de Espanhol.



¡Participa y diviértete!

Anexo 7 – Diapositivo: “Mi familia”



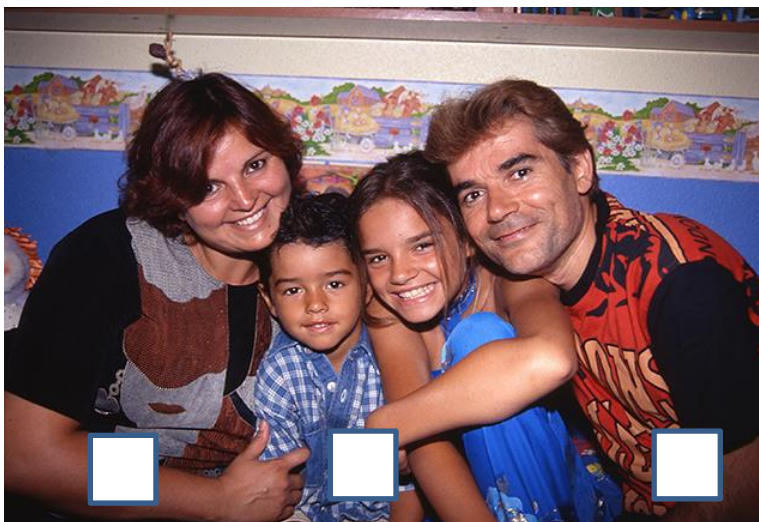
Anexo 8 – Ficha de compreensão oral: “Mío, mío”. Melody Ruiz

Escola Básica dos 2º e 3º CEB José Maria dos Santos



“Mío, mío”, Melody

1. Escucha la canción por primera vez y elige la opción correcta.
 - 1.1. ¿A quién se parece?
 - a) A nadie. ☐
 - b) - A su familia. ☐
 - c) - A una cantante famosa. ☐
2. Escucha la canción por segunda vez y ordena los miembros de la familia de Melody en esta foto según la letra de la canción, colocando en los cuadrados los números del 1 al 3.



3. Subraya los otros miembros de la familia a quienes ella se parece.
SOBRINA ABUELA ABUELO SOBRINO TÍA
PRIMA TÍO HERMANA HERMANO PRIMO
4. ¿Qué partes del cuerpo tiene parecidas a las personas de su familia?
PELO OJOS BOCA RISA CARA MANOS
PIES BOCA OREJA NARIZ PIERNAS
5. ¿Crees que ella está de acuerdo con la opinión de las personas?
6. ¿Y tú a quién te pareces?

Anexo 9 – Jogo ¿Quién soy yo?

Exemplos de imagens utilizadas em cartões para adivinhar a identidade:



Diapositivo de apresentação do jogo



- El alumno con la tarjeta hace preguntas para descubrir su nombre;
- Los demás responden **(sí /no)**.

¿Soy un hombre?

¿Tengo hijos?

No.

Anexo 10 – Grelha de avaliação da tarefa final

Escola Básica dos 2º e 3º CEB José Maria dos Santos

Avaliação da Expressão Oral

7º ano

Unidade: *Mi familia y yo*

Apreciação: Muito Bom (MB); Bom (B); Suficiente (S); Insuficiente (I)

Correção e âmbito

MB	Respeita as regras básicas e domina as estruturas gramaticais necessárias e um leque de vocabulário adequado para construir frases simples. Comete erros que não interferem com a comunicação.
B	Utiliza algumas estruturas gramaticais e algum vocabulário que lhe permitem transmitir a mensagem.
S	Utiliza poucas estruturas gramaticais e um leque de vocabulário muito limitado, em frases simples, previamente memorizadas. Apresenta alguns erros e interferências da Língua Materna.
I	Frases sem sentido, não domina as estruturas gramaticais e apresenta apenas um leque muito limitado de vocabulário, com erros frequentes.

Fluência

MB	Discurso com um bom ritmo, embora com pausas pontuais.
B	Discurso com um ritmo adequado, embora com algumas pausas.
S	Apresenta um relativo à vontade, pausas e hesitações frequentes.
I	Discurso muito fragmentado.

Pronúncia

MB	A pronúncia é clara e compreensível, embora com erros de articulação esporádicos e se note a influência da Língua Materna.
B	A pronúncia é geralmente clara e compreensível. Faz-se entender, embora com erros frequentes.
S	Pronuncia de forma compreensível as palavras e enunciados previamente memorizados. Faz-se entender com um certo esforço.
I	Pronuncia de forma incompreensível palavras soltas.

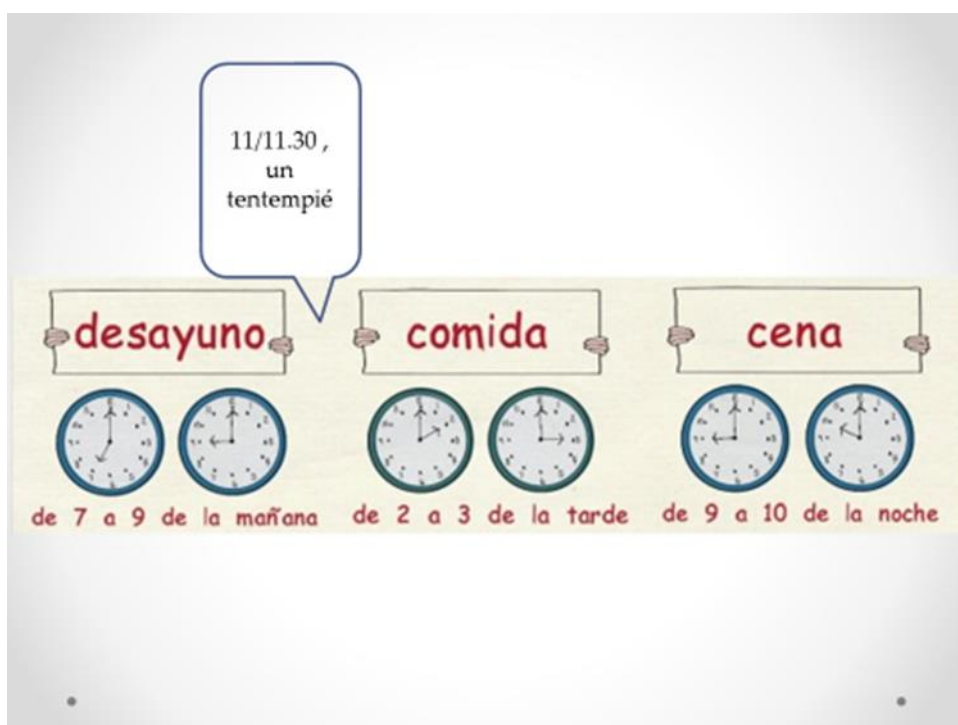
[illegible]

Anexo 11 – Imagens do anúncio “Fontaneda”



Anúncio disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=xgyGC9bcAbQ>

Anexo 12 – Diapositivos “Horarios de las comidas”









Adaptado de <https://www.tuescueladeespanol.es/blogs/conoce-espana/comidas-en-espana/>



Anexo 13 – Palavras cruzadas “Los alimentos”



Deberes:
Actividad Interactiva, p.57



Unidad 4 - Los alimentos



Palabras Cruzadas


Vertical-1: plural  2:  5:  6:  7:  8: 

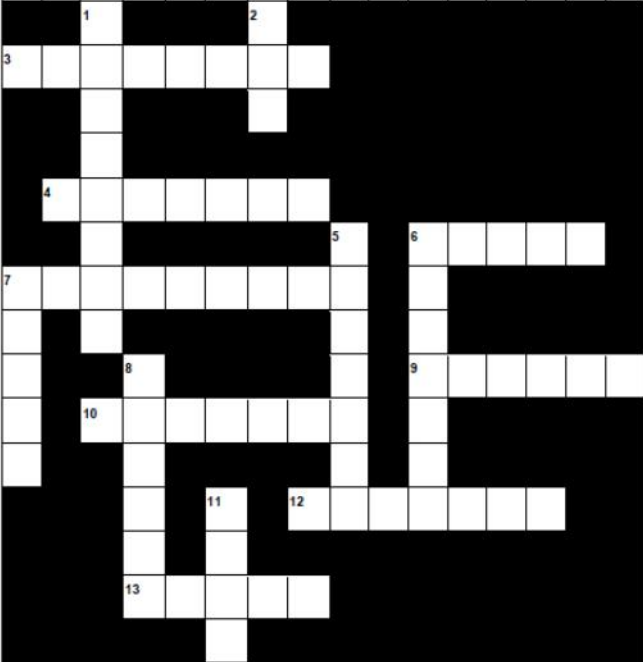
11:  Horizontal – 3: 

4:  6: 

7:  9: 

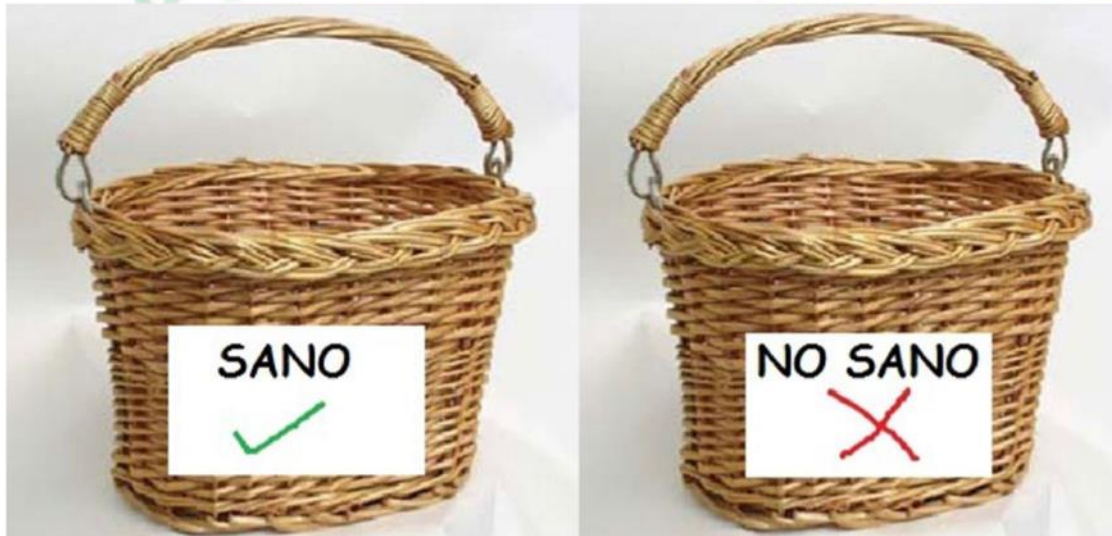
10:  12: plural 

13: 



Anexo 14 – “Sano/ No sano”

A COMER...



Exemplos de cartões: imagens e legendas



pescado con arroz y
verduras



agua mineral



ensalada de frutas



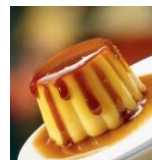
hamburguesa



coca cola



nachos con queso



flan com caramelo

Anexo 15 – Ficha de compreensão audiovisual “Activia”

1. Visiona el anuncio y responde:

1.1. ¿Conoces a Shakira? ¿Crees que come sano o no sano?

Visiona el video para confirmar tu opinion.

1.2. Completa los eslogans con las palabras adecuadas:

salud	Shakira	sonríe	se nota	sonríes
-------	---------	--------	---------	---------



2. Contesta a las preguntas:

- 2.1. ¿Cuál es la opción más saludable: la de Pablo Alborán o la de Shakira?
- 2.2. ¿Cuál te gusta más?
- 2.3. ¿Cuál de los dos “menús” tiene más calorías?

3- ¿Con qué frecuencia comes...

- Hamburguesas?
- Yogur?

Todos los días.

A veces.

Nunca.

Anexo 16 – Diapositivo: Nuvem de palavras



Anexo 17 – Cartaz “Mediterraneamos”



http://www.magrama.gob.es/es/prensa/Cartel%20A3%20Mediterraneamos_tcm7-307498_noticia.jpg

Anexo 18 – Ficha de compreensão audiovisual “De Madrid al cielo y del cielo a tu cocina”



- 1- Escucha la canción y completa la frase sobre la receta:
a) Es una _____!

1- ENSALADA DESALIÑADA
2- SALADA ALIÑADA

3- ENSALADA COLORIDA
4- SALADA ORIGINAL

- 2- Señala con una **X** los ingredientes de la receta.

- Espinacas ____
- Lechuga ____
- Queso ____
- Manzana ____
- Tomate ____
- Jamón ____
- Atún ____
- Espirales ____

- Naranja ____
- Nueces ____
- Cebolla ____
- Pollo ____
- Zanahorias ____
- Aceite ____
- Limón ____
- Vinagre

Anexo 19 – Ficha de compreensão oral “Mujer Florero”



Escola Básica dos 2º e 3º CEB José Maria dos Santos

Espanhol – LE II

8.º año

1. ¿Qué te parece ser una “mujer florero”? ¿Crees que la ama de casa es una “mujer florero”?

- trabaja_____ - no trabaja_____
- tiene que estar guapa_____ - no quiere estar guapa_____
- es un adorno en su casa_____ - es loca por la apariencia_____
- solo vive para agradar a su pareja_____ - vive sola_____



Visiona el videoclip de la canción para confirmar tus hipótesis.

2. Visiona una vez más y escucha con atención para...

- a) subrayar lo que esta mujer ha dicho a su marido;
- b) numerar las frases correctas según el orden de la letra.

- ___ He hecho la cama.
- ___ He ido trabajar.
- ___ Te he esperado.
- ___ He preparado tus zapatillas.
- ___ He leído una revista.
- ___ He estado metidita en casa.
- ___ He jugado con los niños.
- ___ He contado a las vecinas las desgracias.
- ___ He hecho la comida.
- ___ He puesto la lavadora.
- ___ He comprado un regalo.
- ___ He limpiado todo.
- ___ Me has dado el beso de la semana.
- ___ He visto una película.
- ___ He hablado con mis amigos.



Ella Baila Sola

3. Crees que esta mujer quiere ser una “mujer florero” o está de broma, está siendo irónica?

Anexo 20 – Teste de compreensão oral



Escola Básica c/3ºCEB José Maria dos Santos
8ºano TESTE DE ESPANHOL 2014/15

Nome: _____ Nº _____ Tª _____
Professora: _____ EE: _____
Classificação: _____

1. Comprensión Auditiva

1a Subraya la palabra adecuada para completar la primera parte de la letra de la canción de Presuntos Implicados

Ah! Cómo hemos _____ (cambiamos/cambiar/cambiado)

qué lejos _____ quedado (ha/has/he)

aquella amistad.

Así como el viento lo abandona todo al paso,

así con el tiempo todo es _____; (abandono; abonado; abandonado)

cada _____ que se da, alguien lo abandonará. (hueso; beso; peso)

1b Organiza la letra de los versos siguientes (de 1 a 12)

___ Así con los años unidos a la distancia,

___ Ah! Cómo hemos cambiado

___ cada paso que se dio, algo más nos alejó.

___ fue así como tú y yo perdimos la confianza;

___ qué lejos ha quedado aquella amistad.

___ Ah! ¿Qué nos ha pasado?

___ volveremos a sentir aquella vieja entrega.

___ Lo mejor que conocimos,

___ que hoy nos vuelven a reunir;

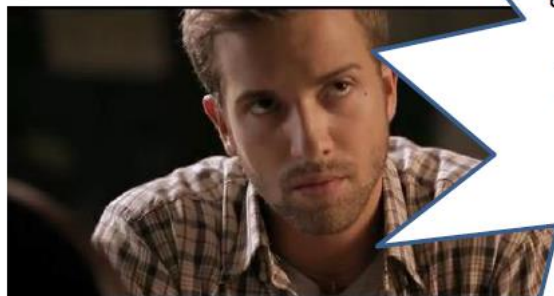
___ cómo hemos olvidado aquella amistad.

___ separó nuestros destinos

___ tal vez si tú y yo queremos <http://www.avueltasconele.com/como-hemos-cambiado/>

Anexo 21 – Ficha de compreensão audiovisual “Te he echado de menos”

- 1- Observa las fotos
- ¿Cómo se siente Pablo Alborán?
- Subraya las emociones y sentimientos Adecuados.



contento avergonzado triste alegre
nostálgico enamorado enfadado
aburrido preocupado sorprendido
emocionado asustado sospechoso
malhumorado curioso deprimido
furioso satisfecho solitario
melancólico feliz infeliz



- 2- Observa el videoclip y escucha la canción para confirmar tu opinión.
- 3- Responde:
 - ¿Por qué se siente así?
- 4- Fijate en el estribillo y completa con las formas verbales para encontrar algunos motivos más:

<i>He pensado</i>	<i>Te he echado de menos</i>	<i>He visto</i>	<i>He prometido</i>
<i>He sentido</i>	<i>He vivido</i>	<i>He soñado</i>	<i>He sonreído</i>

Todo este tiempo

_____ **en tú sonrisa y en tú forma de caminar**

_____ el momento

De verte aquí a mi lado dejándote llevar

- 5- Responde:
 - ¿Quién habla en la canción?
 - ¿Con quién habla?
- 6- Elige una de las siguientes sugerencias y utiliza el pretérito perfecto para escribir algunas frases más: - Continúa la letra de la canción. / Imagina la respuesta de la chica.

Anexo 22 – Cartaz do espetáculo



Escola Básica dos 2º e 3º ciclos José Maria dos Santos

Ballet Infantil e Dança de adultos Caixa de Pandora – profª Sabrina Staudinger Silvestre), prof. Mário Oliveira e Eliana Rita, bailarinos Carlos e Joana

Anexo 23 – Convite para o espetáculo



Anexo 24 – Programa do espetáculo

“1,2,3... Cantar y Bailar”

É um projecto multidisciplinar iniciado na disciplina de Espanhol, com os alunos do 7º B e do 8º B da Escola Básica dos 2º e 3º ciclos José Maria dos Santos, que inclui a comunidade. Através deste trabalho pretende-se contribuir para o enriquecimento dos saberes e competências dos alunos de língua estrangeira, criar uma dinâmica de intercâmbio de conhecimentos das diversas áreas disciplinares e fomentar a fruição de formas estéticas, de expressão e de intervenção activa na vida da comunidade, promovendo, simultaneamente a autonomia dos alunos.



Organização

Escola Básica dos 2º e 3º ciclos José Maria dos Santos e Caixa de Pandora, com apoio da Câmara Municipal de Póvoa

Professores:
Carlos Vilas, Fernanda Lourenço, Florbela Simões, Pedro Francisco e Rui Machado

Convidados:
Prof. Mário Oliveira e Eliana Rita
Prof.ª Sabrina Staudinger Silvestre
Bailarinos Carlos Lopes e Joana Mendes





Audatório Municipal de Pinhal Novo
13 de Maio de 2015
21h



1, 2, 3... Cantar y Bailar		1, 2, 3... Cantar y Bailar	
<ul style="list-style-type: none"> Sevilhanas - Ballet Infantil da Caixa de Pandora, com a profª Sabrina Staudinger Silvestre "Bailando" - Ballet Infantil da Caixa de Pandora, com a profª Sabrina Staudinger Silvestre "Me gustas tu" e "Camisa Negra" - 7º B, com o prof. Rui Machado 	<ul style="list-style-type: none"> "Ay Vamos" - Marta Flávio e Ana Palma do 8ºB, com o prof. Mário Oliveira "1, 2, 3" - Grupo Dança Moderna Adultos da Caixa de Pandora, com profª Sabrina Staudinger Silvestre Rumba, Quadrada e Merengue - 7ºB, 8ºB e 9ºB, com o prof. Carlos Vilas 		<ul style="list-style-type: none"> "Lento" - Ana Pombinho e Soraia Calixto, com prof. Mário Oliveira "Cha cha cha" - Carlos Lopes e Joana Mendes e alunos do 7ºB e 8ºB 
	<ul style="list-style-type: none"> "Perdóname" - Eliana Rita e prof. Mário Oliveira "A un minuto de tí" - prof. Mário Oliveira 8º B e TODOS: "Bailando" 		

Anexo 25 – Exemplo de trabalho: ritmos hispânicos

El Merengue



El Merengue

Orígenes – Republica Dominicana

– Siglo XIX

Género musical bailable

Instrumentos comunes – acordeón, bajo eléctrico, güira, tambora dominicana, piano, guitarra, saxofón, trompeta, conga, trombón, tuba

Artistas destacados – Juan Luis Guerra y Olga Tañón



Anexo 26 – Trabalhos realizados na disciplina de T.I.C.

Beatriz e Inês	India Martínez	http://exemplo8b-05-13.webnode.pt/
João Conceição e Isaias	Pablo Alborán	http://exemplo8b-14-18.webnode.pt/
Márcio e Diogo Benvinda	Enrique Iglesias	http://exemplo8b-09-20.webnode.pt
João Custódio e Diogo Iria	Shakira	http://exemplo8b-10-19.webnode.pt/
Alice e Ana Santos	Pignoise	http://b8-01-03-filme.webnode.pt
Marta e Joana	Ricky Martin	http://exemplo-8-b-17-21.webnode.pt/
Catarina e António	Despistaos	http://exemplo8b-04-08.webnode.pt
Pietra e Samanta	Alejandro Sanz	http://exemplo8-b-22-23.webnode.pt/
Hugo e Carlos	Luis Miguel	http://exemplo8b-06-12.webnode.pt/
Ana Palma	Juanes	http://exemplo8b-02.webnode.pt/

Anexo 27 – Espetáculo final ”A cantar y a bailar”



Anexo 28 – Questionário: “1, 2, 3,... a cantar y a bailar”

1,2,3,... a cantar y a bailar

- Elige las respuestas que mejor expresan tu opinión:

1- ¿Crees que este proyecto ha contribuido para tu aprendizaje de español?

a) Si ____ b) No ____

2- Si has contestado afirmativamente a la pregunta, elige 3 motivos de tu respuesta y ordénalos de 1 (más importante) a 3 (menos importante):

- a) Conozco más canciones hispánicas. ____
- b) Me gusta más el español. ____
- c) Estoy más motivado para aprender. ____
- d) Soy capaz de hablar mejor. ____
- e) Sé más cosas sobre la cultura hispánica. ____
- f) Me llevo mejor con mis compañeros. ____
- g) Creo que aprender con música es más divertido. ____
- h) Hablo con más fluidez en público. ____
- i) Otros motivos:

3- Si has contestado negativamente a la pregunta 1, elige 3 motivos de tu respuesta y ordénalos de 1 (más importante) a 3 (menos importante):

- a) No me ha gustado participar en las actividades. ____
- b) No he aprendido nada. ____
- c) No me gusta la música hispánica. ____
- d) No soy capaz de hablar mejor. ____
- e) No sé nada más sobre la cultura hispánica. ____
- f) No me llevo mejor con mis compañeros. ____
- g) No he aprendido mejor con la música. ____
- h) No hablo con más fluidez en público. ____
- i) Otros motivos:

Anexo 29 – Canções para o 3º CEB



Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos José Maria dos Santos

Espanhol

Canções para o Ensino Básico

7º ano

Tema	Título	Intérprete	Atividade	Link
En clase: Los días de la semana	La semana	Amparanoia	Juego "¿Quién es?": mi horario ideal	https://www.youtube.com/watch?v=w7gZKVF38Bc
Mi familia y yo	Mío, Mío	Melody Ruiz	Juego de adivina: Describir a una persona de su familia	https://www.youtube.com/watch?v=UVUj-9qzkwg
Mi mundo: mi casa	Mi casa	Pablo Lopez	Hacer un cartel: Presentar su mundo: barrio, casa, habitación (dibujo y texto)	https://www.youtube.com/watch?v=29841WCfaGI
A comer	Pablo Alborán pide comida con arte	Pablo Alborán	Simulación: Pedir en un restaurante	https://www.youtube.com/watch?v=1gEY aet5UdE
Es mi vida	Y no hago mas na'	El Gran Combo	Conversación: Hablar de su vida diaria y de sus aficiones	https://www.youtube.com/watch?v=-L-lSzDeZw8
De compras	El regalo más grande	Tiziano Ferro y Amaia Montero	Simulación: comprar un regalo	https://www.youtube.com/watch?v=9ihk-Y0SW7c
Una fiesta	Bailando	Enrique Iglesias	Elegir música para bailar	https://www.youtube.com/watch?v=NUsoVIDFqZg
De vacaciones	La playa	Cali y el Dandee	Crear un anuncio de vacaciones	https://www.youtube.com/watch?v=qghdEGOZSVw

8º ano

Tema	Título	Intérprete	Atividade	Link
A classe: La jerga juvenil	Zapatillas	El canto del loco	Simulación: discusión entre jóvenes	https://www.youtube.com/watch?v=n9jzGmFBzx8
Un buen menú	El gazpacho	El combolinga	Escribir una receta sana	https://www.youtube.com/watch?v=pG4ooF5ZipU
¿Cómo estás?	Me gusta el fútbol	Melendi	Hacer un folleto: consejos – vida sana	https://www.youtube.com/watch?v=YnkyZKtMiLo
El día a día	Quédate con ella	Natalia Jiménez	Juego: el alibi	https://www.youtube.com/watch?v=YEiSiYJaJIE
Vidas	Eugenio Salvador Dali	Mecano	Escribir una biografía	https://www.youtube.com/watch?v=kojI6evRezU
De viaje	El viaje del sonámbulo	La sonrisa de Julia	Hacer un folleto promocional	https://www.youtube.com/watch?v=bVxGKlzb_80

9ºano

Tema	Título	Intérprete	Atividade	Link
Historias	Buenas noticias	Chenoa	Escribir una noticia sobre un hecho extraño	https://www.youtube.com/watch?v=20yuXR83W9U
La tele	Física o química	Los Despitaos	Escribir y representar una escena de una serie juvenil	https://www.youtube.com/watch?v=6ikznQPM5v0
Nuestras cosas	Veo una vida nueva	Lagarto Amarillo	Crear un anuncio	https://www.youtube.com/watch?v=YYd2p3WvJU8
¡Qué película!	Volver	Penélope Cruz	Crear un blog/una página en Facebook: una canción – una peli	https://www.youtube.com/watch?v=3PJiNOJsK8E
Caracteres	Corazon partío	Alejandro Sanz	Redactar una carta de respuesta	https://www.youtube.com/watch?v=eTFzZkBoyCw
Tu canción	Somos un equipo	Lucía Gil	Redactar un Top 10 canciones	https://www.youtube.com/watch?v=nZubS9D82Zs
El futuro	¿Qué será?	Amaral	Debate: un mundo mejor	https://www.youtube.com/watch?v=es26oCSw2XA